

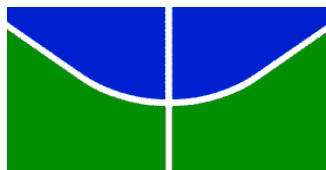
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIEGO CAMARA DE LIMA

AS DIFICULDADES E CONQUISTAS DOS PROFESSORES INICIANTE EM
TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS.

BRASÍLIA - DF

2016



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIEGO CAMARA DE LIMA

**AS DIFICULDADES E CONQUISTAS DOS PROFESSORES INICIANTES EM
TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS.**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

BRASÍLIA - DF

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

AS DIFICULDADES E CONQUISTAS DOS PROFESSORES INICIANTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS.

DIEGO CAMARA DE LIMA

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Banca Examinadora:

Profª Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
(orientadora)
Faculdade de Educação – FE/UnB

Profª. Dra. Catarina de Almeida Santos
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof. Esp. Fernando Santos Sousa
Secretaria de Educação do Distrito Federal

BRASÍLIA - DF

2016

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Antônia e Luiz (In memorian), que foram meus primeiros professores. Aos meus irmãos. Aos meus amigos, que sempre acreditaram em mim, até mesmo quando eu não acreditei. Aos meus professores que me ajudaram a realizar este sonho e foram minha inspiração para a profissão que escolhi seguir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois nos momentos mais difíceis até aqui, sempre me mostrou os caminhos e decisões corretas a serem seguidas.

Agradeço a minha família, aos meus pais, Maria Antônia e Luiz, que sempre estiveram comigo, seja em presença ou no coração e foram meus maiores professores. Agradeço aos meus irmãos, Rafael, David, Danielle, Denílson e Denise. Qualquer palavra de agradecimento seria pequena para expressar minha gratidão.

Agradeço aos meus amigos, àqueles que sempre estiveram comigo, verdadeiros anjos que Deus colocou em minha vida. Aos Pedagogos, verdadeira família durante toda a graduação. Foram eles que acreditaram em mim, no meu sonho e que me deram forças para jamais deixar de acreditar que eu sou capaz.

Agradeço a Mírian pelo seu amor, carinho, companheirismo e pela sua fé em mim.

Agradeço aos meus chefes do Estado-Maior do Exército: General Enéias, Tenente Fernando, Subtenente Chaves e Sargento Teles, por terem me permitido horários de estudo durante o expediente de trabalho e que sempre me incentivaram a persistir nos estudos.

Agradeço aos meus professores que foram e são meus mestres e minha inspiração. De modo especial as Professoras Kátia Augusta Curado e a Professora Shirleide Pereira Silva Cruz, minha orientadora, que tiveram tanta paciência, carinho e dedicação comigo.

Agradeço, por fim, aos professores que aceitaram participar dessa pesquisa.

"Escola para a vida e pela vida a quem nem o direito à vida tem seguro", uma "escola do trabalho a quem encontra no trabalho meio de morte" e uma "escola da liberdade a quem nunca teve liberdade na escola."

José Neves

RESUMO

Este trabalho tem como problema de pesquisa as dificuldades enfrentadas e conquistas construídas, quanto aos aspectos didáticos pedagógicos, por professores iniciantes que atuam em turmas do bloco inicial de alfabetização (BIA). Assim tivemos como campo de pesquisa as escolas de área urbana da Regional de Ensino de Planaltina- DF, tendo como objetivo apresentar e discorrer sobre as dificuldades e conquistas vivenciadas por professores iniciantes em turmas de alfabetização, observando os métodos, procedimentos, conhecimentos e técnicas desenvolvidos nas atividades educativas desses sujeitos. Realizamos um estudo bibliográfico sobre o professor iniciante e sobre as políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores, e através de uma pesquisa do tipo descritiva-exploratória, de caráter qualitativo, identificamos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Por fim, analisamos o conteúdo dos questionários e entrevista semiestruturada realizada, identificamos as principais dificuldades e conquistas enfrentadas por estes professores. Verificamos que a principal dificuldade apontada por eles é relacionar os conhecimentos teóricos desenvolvidos nos cursos de graduação ou de formação continuada com a prática docente do dia a dia. Quanto às principais conquistas apresentadas temos: a aprendizagem de métodos de alfabetização e os conhecimentos adquiridos durante a participação nos cursos de formação continuada. Essas conquistas apontam para a necessidade de se desenvolver suas habilidades, conhecimentos e práticas para melhor conseguirem desempenhar seu trabalho docente.

Palavras Chave: Professor Iniciante; professores alfabetizadores; Aspectos didáticos pedagógicos; Dificuldades e conquistas.

ABSTRACT

This work has as research problem, the difficulties faced and achievements built, as such pedagogical didactic aspects, by beginning teachers who work in the initial literacy block classes. Therefore we had as a research field the schools in the urban area of the Regional Teaching of Planaltina-DF aiming to present and discuss the difficulties and achievements experienced by beginner teachers in literacy classes, observing the methods, procedures, knowledge and techniques developed in the educational activities of these subjects. We conducted a bibliographic study about the beginner teachers and also about the public policy of continuing education for literacy teachers, and through a descriptive-exploratory survey of qualitative feature, we identified the profile of the researched subjects. Finally, we analyzed the content of the questionnaires and of the semi-structured interviews, we identified the main difficulties and achievements faced by these teachers. We found that the main difficulty pointed out by them is to relate the theoretical knowledge developed in undergraduate courses, or continuing education, with teaching practice everyday life. As the main achievements we have presented: learning literacy methods and knowledge acquired during participation in continuing education courses. These achievements indicate the necessity that beginning teachers have to develop their skills, knowledge and practices to better perform their teaching.

Keywords: Beginner teacher; literacy teachers; pedagogical educational aspects; Difficulties and achievements.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PARTE 1	12
MEMORIAL ACADÊMICO	13
PARTE 2	17
ESTUDO MONOGRÁFICO.....	18
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - O PROFESSOR INICIANTE, INSERÇÃO E SABERES	25
1.1 A inserção profissional e os saberes docentes.....	27
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO	33
2.1 - Os programas de formação continuada para professores alfabetizadores Profa, Pró-Letramento e Pnaic	38
2.1.1 - O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa.....	40
2.1.2 - O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação	41
2.1.3 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	42
CAPÍTULO 3 - SOBRE SER INICIANTE E ALFABETIZAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
PARTE 3	58
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
APÊNDICES	63
ANEXOS.....	68

APRESENTAÇÃO

Essa monografia é requisito parcial e curricular para a obtenção do título de Licenciatura do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília. Ela é estruturada em três partes: A primeira resume minha vida pessoal e acadêmica, desde as minhas origens familiares, passando pelos anos de escolarização (ensino fundamental e médio), o ingresso na vida universitária e alguns pontos importantes que ajudaram na minha trajetória no curso de pedagogia durante os três anos e seis meses que estive nessa casa.

A segunda parte do trabalho retrata o trabalho monográfico, em que analisei as *“Dificuldades e conquistas dos professores iniciantes em turmas de alfabetização: Aspectos didáticos pedagógicos”*, apresentando um estudo teórico sobre os professores iniciantes que atuam em turmas de alfabetização e quais são as principais dificuldades e conquistas nos métodos, procedimentos, conhecimentos e técnicas que orientam as atividades educativas desses sujeitos.

Os dados que fundamentaram o presente trabalho foram coletados a partir de questionário e entrevista aplicada a professores em início de carreira, que lecionam em escolas públicas do Distrito Federal da Regional de Planaltina e que atuam em turmas de alfabetização, mais especificamente, no âmbito do Bloco Inicial de Alfabetização.

A terceira parte da monografia faz alusão as minhas perspectivas futuras. Relato minhas inseguranças, medos, sonhos e aspirações em relação à profissão de pedagogo/professor.

PARTE 1

MEMORIAL ACADÊMICO

Nasci em 17 de março de 1991, na cidade de Planaltina, Distrito Federal. Sou filho de nordestinos que vieram para “Brasília” com sonhos de mudarem suas vidas. Minha mãe, Maria Antônia, veio do Maranhão para trabalhar como doméstica em uma casa de família. Era a segunda filha de meus avós, que tiveram 11 filhos. Minha avó Antônia era professora de séries iniciais e alfabetizou muita gente, mesmo sem ter formação para atuar na área, inclusive minha mãe, que apenas estudou até a 6ª série. Meu avô era trabalhador rural. Meu pai, Luiz Gonzaga, veio do Piauí, ainda menino, para que junto com minha avó começasse a frequentar o Vale do amanhecer, seita espírita localizada em uma região de Planaltina. A mudança era a última cartada para conseguir retirar meu avô de uma vida desregrada e cheia de vícios. O Negão, como era conhecido, trabalhou desde cedo e esse foi um dos motivos que o levou a abandonar a escola aos 13 anos na 7ª série. Entretanto, pode ter sido o motivo que o levou a sempre cobrar de nós, seus filhos, o compromisso com os estudos. Meu pai é o maior exemplo de homem que tenho em minha vida. Tenho cinco irmãos: Rafael, David, Danielle, Denílson e Denise, a quem amo e tenho como completude em minha família.

Iniciei meus estudos na turma de pré-escola da Escola Classe 04 de Planaltina/DF, no ano de 1997. Lembro-me de que foi meu pai quem me levou para a escola e que, quando chegou a hora dele ir embora, eu chorei. O motivo? Não sei direito. Eu era doido para ir à escola, meus irmãos mais velhos já estudavam e eu também queria estudar. O nome da minha professora era Bernadete e, mesmo ela tendo a fama de professora má, eu gostava dela. Foi nesse ano que eu aprendi a ler e a escrever. O processo de como isso aconteceu eu não me recordo. Dessa época só tenho algumas vagas lembranças e algumas amizades.

Estudei na escola Classe 04 até o ano de 2001, pois a escola ofertava apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Lembro-me de minhas professoras: Zaida, na primeira e terceira séries, professora que costumo dizer que profetizou minha escolha em ser professor ao me dizer em uma apresentação: “- Você nasceu para ser professor!”; da professora Vilma, na segunda série e da professora Belma, na quarta série.

Foram anos maravilhosos, eu gostava de tudo: das minhas salas, das turmas, dos amigos, dos professores, do parquinho, das árvores, da biblioteca onde ia toda semana para pegar um livro que muitas vezes nem lia, mas que eu fazia questão de pegar, e gostava do lanche - jamais me esquecerei do fofão com suco de caixinha e do arroz com frango!

Em relação ao aprendizado, eu era um aluno com boas notas e que não apresentava muitas dificuldades com os conteúdos até então trabalhados. Minha Tia Regina, irmã do meu

pai, me ajudava com as tarefas de casa. Ela era professora em escolinhas infantis e ajudou muito na minha alfabetização. Aliada ao apoio de minha tia estava a cobrança de meu pai, que pedia para que as professoras me passassem mais dever de casa. Para a sorte dele e minha, eu gostava de fazer os deveres. O saber me fascinava e até hoje fascina.

Minha quinta e sexta séries foram na Escola Classe 08 de Planaltina, que ficava em frente à Escola 04. A princípio não seria uma mudança muito grande, mas, na prática, foi uma loucura. Na sala onde antes havia apenas uma professora passa a ter um professor a cada 50 minutos. Como era uma escola que possuía turmas de aceleração, a convivência com alunos mais velhos e até os comportamentos desses também eram novidades.

A quinta série me marcou, pois cai em uma turma onde a maioria dos alunos era repetente, o que não seria nada demais até eles me escolherem como “representante de classe”. O que isso significa? Simples, todas as vezes que o professor pedisse para o representante anotar os nomes dos alunos que não estivessem fazendo as atividades e eu o fizesse, seria levado ao banheiro e obrigado a contar os azulejos das paredes. É... Realmente um trauma, mas que nunca me afetou tanto assim.

Continuei com boas notas. Amava as aulas de história. Nesse ano tive dois maravilhosos professores da disciplina, Marilene e Helton. A professora Marilene teve que sair ao meio do ano por necessidade médica, assim o professor Helton assumiu seu lugar. Ele era conhecido como professor carrasco, mas na verdade nem era tanto assim, apenas gostava de manter a disciplina da sala, o que não era muito fácil.

A sexta série começaria de uma maneira jamais imaginada por mim. As aulas iniciaram-se no dia 24 de fevereiro de 2003. Antes disso, no dia 20, meu pai havia sido assassinado. Mesmo ainda muito chocado com a morte dele, eu fiz questão de ir à escola. Lá encontrei, em minha turma, amigos da quinta série e também amigos da Escola 04. Mesmo assim o choro foi inevitável, era o primeiro dia de aula que meu pai não me levava à escola. O apoio veio da psicóloga da escola e dos amigos, que até então não sabiam do acontecido. Apesar desse ano ter começado de maneira trágica, é um dos anos que guardo com mais carinho. Conquistei amizades que levarei para o resto de minha vida; dei o meu primeiro beijo; ganhei junto com o time da sala o torneio de handebol...

Na sexta série tive algumas dificuldades com o português e com a matemática - como era difícil entrar na minha cabeça a geometria! - Adorava as aulas da professora de História, Marilene, que voltara a lecionar depois de quase um ano de licença. Eu gostava de todas as disciplinas, algumas mais, outras menos, mas gostava de todas.

Mais uma mudança de Escola e o destino foi o Centro Ensino Fundamental 04. Lá cursei a sétima e oitava séries do Ensino Fundamental. Durante esses dois anos que estudei na escola tive ótimas experiências com o teatro e as artes, pois a escola desenvolvia projetos em que os alunos eram convidados a participar. Integrei também o time de futebol da escola nos jogos escolares.

Consegui me recuperar na disciplina de matemática e minhas médias eram boas em quase todas as disciplinas. O inglês passou a ser um “bicho papão” e, com muito esforço, consegui a média para aprovação no final do ano.

A mudança para o Ensino Médio é também acompanhada de mais uma troca de escola. O “CENTRÃO”, como é conhecido, chama-se Centro Educacional 01 de Planaltina, é a mais antiga escola da região e uma das melhores.

Tive o prazer de estudar com ótimos professores em todo o meu Ensino Médio, e destaco os que mais ficaram marcados em minha memória: Professores Chico e Evolí, de português; Adir e Gilda, de história; Daniel, de Educação Física; Gilmar e Marcos, de Física; Rodrigo, de artes; Sandro e Campos, de matemática; Neuma, de geografia; o diretor Jader e a vice-diretora Nedma.

O Centrão foi, sem dúvidas, um local de muita aprendizagem, adquiri muito mais do que conhecimentos científicos. O ambiente era propício para a integração entre todos os alunos, havia vários grupos distintos que conviviam com respeito e harmonia. A escola não estava apenas focada na formação acadêmica de nós, alunos, mas, de maneira muito mais expressiva, na formação de todos como cidadãos.

Mesmo gostando muito da escola, dos professores e de todo o ambiente, tive alguns problemas com a física no meu terceiro ano e acabei ficando para recuperação ao final do ano - o que não adiantou muito, pois perdi a prova final e acabei sendo reprovado, o que, consequentemente, obrigou-me a repetir o ano inteiro.

A reprovação foi algo difícil no começo, pois nunca pensei que isso aconteceria comigo, mas tomou um rumo surpreendente quando no início das aulas cai na mesma turma de meu irmão David. Era um ano difícil, pois foi o ano em que minha mãe mudou-se para o Maranhão, levando com ela meus irmãos menores. Havia ficado apenas eu, o David e a incerteza de nossas vidas. Passamos por muitas coisas durante esse ano, choramos a saudade de nossa mãe e driblamos a falta de dinheiro. A escola foi, de alguma maneira, nossa fuga. Encontrávamos em nossos amigos a força necessária para seguir em frente. Ao final do ano conseguimos a aprovação e uma nova etapa em minha vida iniciou-se...

Entrei para serviço militar em 2010 e, após dois anos, resolvi realizar meu sonho de entrar na faculdade. Iniciei minha graduação em Pedagogia na Faculdade Alvorada no ano de 2012. A escolha pelo curso surgiu da vontade de ser professor, de querer ajudar ao próximo por meio da educação, de acreditar que um mundo melhor é possível através da educação. Ali cursei dois semestres.

Entrei para a UnB em abril de 2013, após realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e desde então pude aprender muito. Tive várias disciplinas que me ajudaram a pensar sobre a profissão e vida de um futuro profissional da educação, destaco, entre essas, as disciplinas de Língua materna, Processos de Alfabetização, Educação em matemática, O Educando com Necessidades Educacionais Especiais e Processo e Desenvolvimento do PNEE. Essas disciplinas com seus respectivos professores contribuíram de maneira imensurável com a minha formação.

Participei do Grupo Estudos e Pesquisas sobre a formação e atuação de Professores/Pedagogos (GEPPAPe), coordenado pelas professoras Kátia Curado e Shirleide Silva, onde participei do projeto de pesquisa - “Aprendendo a Profissão – Professores em Início de Carreira, as Dificuldades e Descobertas do Trabalho Pedagógico no Cotidiano da Escola – que me possibilitou oportunidades de pesquisar sobre a formação e atuação dos professores iniciantes, desenvolver artigos e realizar apresentações, experiências essas que foram fundamentais para minha formação. Do projeto de pesquisa também foram retirados o assunto e problemática para o meu trabalho final de curso.

Sei que ainda tenho muito para aprender, conhecer, almejar e buscar. Estou apenas no começo de um caminho e de um caminho que pode dar voltas e mais voltas até que eu consiga realizar meus sonhos. Mas tenho a certeza de que jamais me esquecerei de onde vim e de todos que fizeram e fazem parte de minha história.

PARTE 2

ESTUDO MONOGRÁFICO

INTRODUÇÃO

A fase inicial da carreira de qualquer profissional é um momento de grandes descobertas, incertezas e desafios. Assim, não seria nenhuma novidade imaginar que o início da carreira dos professores seja uma fase delicada e crucial para o desenvolvimento deste profissional. Tardif (2002) relata em seus estudos que o início da carreira pode determinar o futuro profissional do professor, assim como abalar a relação profissional a ser desenvolvida com a profissão nos anos futuros.

O professor iniciante em seus primeiros anos de docência pode ser visto como o profissional que busca seu lugar, seu espaço e identidade. Cunha (2010) refere-se a esse período como sendo um período de busca de um estilo profissional que estabelece valores culturais que podem ser marcantes para seu efetivo trabalho.

É uma fase em que sentimentos opostos se chocam, podemos citar como exemplo o medo e a alegria de assumir uma turma e a responsabilidade, que pode ser encarada ora como medo, ora como alegria.

Huberman (1989) trata o aspecto da descoberta profissional como uma fase de euforia vivenciada pelo professor, caracterizada neste momento pelo entusiasmo por parte dos iniciantes ao terem suas salas, alunos e programas, assim como também, no sentimento de pertencimento e participação que estes têm em determinado grupo profissional.

Vaillant e Marcelo García (2012) apontam para os problemas que frequentemente são relatados pelos professores iniciantes e comenta que estes mesmos problemas também são enfrentados por professores mais experientes:

Muitos dos problemas que os docentes principiantes apresentam nas pesquisas têm a ver com assuntos que outros docentes com maior experiência enfrentam, tais como a gestão da disciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes ou a relação com os pais. Mesmo que os nós górdios sejam os mesmos nas diversas etapas da carreira docente, os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações (VAILLANT E MARCELO GARCÍA, 2012, p.123).

Com base nos estudos referentes a essa fase de iniciação profissional dos professores, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discorrer sobre as dificuldades e conquistas vivenciadas por professores iniciantes em turmas de alfabetização, observando os aspectos didáticos pedagógicos, ou seja, os métodos, procedimentos, conhecimentos e técnicas desenvolvidos nas atividades educativas desses sujeitos, tentando responder a seguinte questão: Quais as dificuldades enfrentadas e conquistas construídas pelos professores iniciantes, que atuam em turmas do bloco inicial de alfabetização, quanto aos aspectos didáticos pedagógicos?

Como objetivos específicos pretendemos: Analisar as políticas de formação de professores com foco nos processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental; Identificar e analisar as principais dificuldades apontadas pelos professores iniciantes nas turmas de alfabetização no que concerne aos aspectos didáticos pedagógicos, ou seja, aos métodos, procedimentos, conhecimentos e técnicas desenvolvidos nas atividades educativas desses sujeitos; e Identificar e analisar quais são as conquistas basilares apontadas pelos professores iniciantes em relação aos conhecimentos adquiridos sobre seu fazer pedagógico nos primeiros anos de exercício profissional em turmas do bloco inicial de alfabetização.

Dois foram os fatores que influenciaram na escolha do tema para este trabalho. O primeiro foi o fato de que durante a graduação tive diversas inquietações, dúvidas e medos a respeito de como eu poderia participar da alfabetização de meus futuros alunos, se eu não me sentia bem qualificado para tal. Pude no decurso de minha formação inicial participar de alguns momentos que me permitiram maior acesso a turmas de alfabetização, mais precisamente, nas disciplinas de *Ensino e Aprendizagem da Língua Materna* e *Processos de Alfabetização*. No decorrer dessas disciplinas fui direcionado a efetuar pequenas intervenções em algumas aulas nas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) da Escola Classe 01 da Estrutural. Com o auxílio da professora das disciplinas, elaboramos planos de aulas e sequências didáticas com o conteúdo voltado para a alfabetização e fomos trabalhá-los em prática na escola. Constatei nessa experiência que ainda não estava preparado para assumir uma turma de alfabetização. Isso porque mesmo com a ajuda da professora e dos colegas de grupo ficava muito difícil trabalhar um conteúdo em que eu não tinha domínio dos conhecimentos necessários para orientar tais atividades.

O segundo fator foi o interesse em identificar quais são as principais adversidades e avanços que os professores em início de carreira passam ao ingressarem em sua profissão, que surgiu a partir do contato que tive com a Pesquisa *Aprendendo a Profissão – Professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da*

escola, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe). A pesquisa produzida em sua primeira fase realizou o levantamento bibliográfico - pesquisa do tipo estado da arte - e o estudo sobre o professor iniciante. O levantamento da literatura existente sobre o assunto buscou verificar, nos periódicos educacionais integrados aos estratos indicativos da qualidade (Qualis) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como a literatura existente estava abordando a temática do professor iniciante. Nesse levantamento foram encontrados 27 artigos publicados entre os anos de 2010 a 2014 nos 57 periódicos de Qualis B (B1, B2, B3, B4 e B5) selecionados para a pesquisa, posteriormente organizados em 10 categorias (Programas de Formação; Condição do Trabalho Docente; Profissionalidade/Identidade; Exercício Profissional; Necessidade Formativa; Socialização na Escola; Professor iniciante por especialidade, Sindicatos; Revisão das Pesquisas; Representação Social;), e 8 subcategorias (Desenvolvimento; Experiência; Relatos de Prática; Descobertas/ Desafios; Gestão Escolar; Pares, e Descobertas/ Dificuldades, distribuídos conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1. Artigos publicados sobre o tema professores iniciantes nos periódicos educacionais de Qualis B1, B2, B3, B4 e B5 da CAPES no período de 2000 a 2014, separados por categorias e subcategorias.

	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANTIDADE
1	Programas de Formação	Desenvolvimento	1
2	Condição do Trabalho Docente	-----	0
3	Profissionalidade / Identidade	-----	1
4	Exercício Profissional	Experiência	4
		Inserção	2
		Relatos de Prática	2
		Descobertas/ Desafios	3
5	Necessidade Formativa	-----	1
6	Socialização na Escola	Gestão Escolar	1
		Pares	1
7	Professor iniciante por especialidade	-----	5
8	Sindicatos	-----	0
9	Revisão das Pesquisas	-----	5
10	Representação Social	Descobertas/ Dificuldades	1
Total de artigos:			27

Fonte: GEPFAPe, 2014.

Como resultado deste levantamento foram elaborados 6 artigos (quadro 1) de acordo com as categorias e subcategorias, que tiveram como objetivo apresentar a pesquisa e apontar os seus primeiros resultados. De modo geral, os artigos retratam a escassez de estudos sobre o professor iniciante, o que assevera o que Lima (2004) constata ao dizer que no Brasil as pesquisas que têm como eixo os professores iniciantes têm recebido minguada atenção.

Quadro 1. Artigos produzidos a partir do levantamento bibliográfico sobre os Professores iniciantes nos periódicos de Qualis B (B1, B2, B3, B4, B5).		
TÍTULO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIA
Pesquisas Sobre Professores Iniciantes nos Estratos Indicativos de Qualidade (Sic) Qualis B2 e B3	Exercício Profissional;	Descobertas/ Desafios; Dificuldades; Inserção; Experiência; Relatos de Prática
Professores Iniciantes e o Exercício da Profissão: Reflexão Sobre a Importância do Tema.	Professor Iniciante por Especialidade; Necessidade Formativa; Representação Social;	-
Análises e Comparações das Pesquisas Sobre Professores Iniciantes nos Estratos de Qualis B1, B2, B3, B4 E B5 da Capes	Revisão de Pesquisas;	-
Professores Iniciantes por Especialidades: Uma Breve Análise da Formação Inicial e do Ingresso dos Licenciados dos Cursos de Matemática, Geografia e Língua Inglesa.	Professor Iniciante por Especialidade;	-
Professores iniciantes frente ao exercício profissional. Uma análise sobre os periódicos de qualis B1, B4 e B5.	Exercício Profissional;	Experiência; Relatos De Prática;
Provimento do Cargo de Professor Efetivo da Educação Básica da Carreira Magisterio Publico do Quadro de Pessoal do Distrito Federal no Período de 2010 a 2014	Programa de Formação; Exercício Profissional; Socialização na Escola; Profissionalidade/ Identidade; Socialização na Escola;	Gestão; Desenvolvimento; Acompanhamento; Experiência; Inserção; Pares;

Org: GEPFAPe, 2014.

O que se pôde observar com maior organização dos dados, é que entre os estudos sobre a temática dos professores iniciantes as pesquisas se concentraram mais na categoria do Exercício profissional, ou seja, a prática pedagógica do professor ingressante. Contudo, pouco se encontra sobre o exercício profissional do professor iniciante quando este se encontra em turmas de alfabetização. Dos 27 artigos encontrados nessa categorização apenas dois traziam como campo de investigação as séries iniciais, e nenhum tratava especificamente da prática alfabetizadora. Sendo assim, este trabalho se justifica pela necessidade de se pesquisar mais sobre a prática pedagógica do professor iniciante em turmas de alfabetização, pois a alfabetização requer o domínio de determinados conhecimentos que muitas vezes o professor principiante pode ter dificuldades para lidar, mas que ao passo que consegue elaborar soluções para tais adversidades consegue transformá-las em conquistas para sua carreira.

Para elaboração deste trabalho é adotada a pesquisa do tipo descritiva-exploratória, de caráter qualitativo. Segundo Moroz e Gianfaldoni a pesquisa descritiva “tem por objetivo compreender a realidade num dado contexto, procurando-se captá-la como um todo unificado”. (MOROZ, GIANALDONI, 2006, p.68). Por se tratar de uma pesquisa que tem por objetivo apresentar e discorrer sobre as dificuldades vivenciadas, e que, nesse caso, se preocupa com a atuação da prática dos professores iniciantes, Gil (1987) considera que a pesquisa descritiva se aproxima, nesse caso, das pesquisas do tipo exploratórias, o que nos faz caracterizar o trabalho como uma pesquisa descritiva-exploratória.

Como instrumentos de coleta de dados optou-se pela utilização das técnicas de questionário e de entrevista semiestruturada. Optou-se pelo questionário, pois de acordo com suas características é “um instrumento com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador” (MOROZ, GIANALDONI, 2006, p.68). Entre as vantagens da utilização da técnica do questionário destacada por Moroz e Gianaldoni (2006) está a possibilidade de se ter uma abrangência maior num universo de pesquisa pelo fato de poder ser empregado em um numeroso rol de participantes concomitantemente. Para Gil (1987), o questionário é uma das técnicas disponíveis mais importantes para obtenção de dados nas pesquisas sociais e pode ser definido como:

(...) a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos e interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1987, p. 124).

O questionário foi escolhido como instrumento, pois suas vantagens atendiam a demanda da pesquisa.

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa (...);
- b) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) Garante o anonimato das respostas;
- d) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes;
- e) Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1987, p. 124).

O questionário tinha em sua estrutura 15 questões abertas que tinham como finalidade conhecer o perfil e realizar a caracterização dos participantes, para isso, buscamos sondar o tempo de docência; motivos da escolha pelas turmas de alfabetização; se os professores se enxergam alfabetizadores; conhecimentos necessários para a alfabetização; autores de referência; métodos, técnicas, conhecimentos e procedimentos utilizados; principais dificuldades e conquistas; realização e/ou participação em programas de formação continuada; opinião sobre políticas de formação de/ para professores alfabetizadores; desejo em permanecer em turmas de alfabetização e como era ser um professor alfabetizador e iniciante.

O instrumento de entrevista foi escolhido para completar alguns pontos que foram deixados de fora das respostas no questionário, pois consideramos que não estávamos com informações suficientes, posto que foram poucos os professores que responderam ao questionário. Segundo Gil (1987, p. 113) entrevista é definida como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Por não adotar um roteiro fixo em suas perguntas permitindo que o entrevistador fizesse perguntas quando verificasse que o entrevistado poderia lhe fornecer informações que seriam importantes, a entrevista toma a característica de semiestruturada.

Para a aplicação dos questionários procuramos por professores da secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) aprovados nos concursos para o cargo de magistério público nos anos de 2010 e 2013 para a área de Atividades, lotados nas 27 escolas de área Urbana da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina (CRE/ Planaltina), que estavam em turmas BIA e que atendiam o período de docência para serem considerados iniciantes (no máximo até quinto ano de docência). Após visitar as escolas a fim de localizarmos os sujeitos

para a pesquisa, encontramos quatro professores (sendo três mulheres e um homem) que responderam ao questionário que foi enviado a eles via correio eletrônico. A entrevista foi realizada com uma das professoras que aceitou fornecer mais informações ao trabalho. Com o recebimento dos questionários e a transcrição da entrevista foi realizada as análises das respostas que deram corpo a este trabalho.

Pretendendo alcançar os objetivos apresentados e visando responder à questão problema, dividimos este trabalho em três capítulos:

- 1.No primeiro capítulo, apresentamos o professor iniciante, seu perfil, a inserção profissional e a construção dos saberes docentes necessários para a sua carreira profissional;
- 2.No segundo capítulo apontamos os estudos sobre as políticas de formação de professores para a alfabetização no Brasil e no Distrito Federal (DF) com foco na prática pedagógica, analisando como os programas de formação têm preparado os profissionais para lecionarem nos anos iniciais e principalmente em turmas de alfabetização;
- 3.O terceiro capítulo refere-se à análise e discussão dos dados levantados a partir do questionário aplicado com professores iniciantes que atuam em turmas do bloco inicial de alfabetização. Nele apontamos como os professores analisam as políticas de formação de professores alfabetizadores, as principais dificuldades nos aspectos didáticos pedagógicos e as conquistas alcançadas/construídas por esses professores.

Por fim, fazemos as considerações e reflexões finais sobre o assunto.

CAPÍTULO 1 - O PROFESSOR INICIANTE, INSERÇÃO E SABERES

O início da vida profissional dos professores é um período de grande expectativa, medos e incertezas e pode ser considerada como a fase de passagem do sujeito da condição de estudante para a condição de professor (LIMA, 2004). É um período configurado como sendo de grande importância para a trajetória profissional do docente, pois é um momento em que surgem inquietações, aflições e que o professor iniciante é obrigado a “adquirir um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo” (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012, p.131).

Papi e Martins corroboram com esse pensamento ao explicar sobre o assunto:

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde de uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e a prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor. (PAPI e MARTINS, 2010, p. 44).

É o período em que o desenvolvimento profissional começa a ser construído de maneira mais efetiva, o momento em que o professor iniciante inicia o desenvolvimento de sua identidade docente e seu papel concreto como membro de um contexto escolar específico (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012, p.123).

Segundo Huberman (1992 apud Lima, 2004) esse período trata-se da inserção e aprendizagem da profissão docente e no qual pode ser caracterizada pelos dois/ três primeiros anos de exercício profissional. Entretanto, esse período pode ser prorrogado por mais alguns anos, de 4 a 5 anos. (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012).

Mesmo se tratando de uma etapa da formação profissional do professor de grande importância, o período de iniciação a docência ainda tem pouco reconhecimento por parte daqueles que se dedicam a pesquisar sobre a educação e em especial sobre a formação dos professores. Nos últimos anos evidenciou-se a crescente tentativa de se aumentar o número de pesquisas sobre o tema, mas essa produção ainda é pouco privilegiada (LIMA, 2004). Lima (2004) traz em sua pesquisa sobre a construção do início da carreira os dados de que entre os anos de 1999 e 2003 não houve publicações acerca do assunto: professor iniciante

apresentados nas reuniões da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação). Mariano (2005) corrobora com sua pesquisa sobre as Pesquisas apresentadas na Anped e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes) sobre o professor iniciante, com a observação de que entre os anos de 1995 e 2004 os trabalhos apresentados nesses eventos correspondiam apenas a 0,5% das produções.

A literatura que trata sobre o tema professor principiante/ iniciante – Huberman (1989, 1992), Vailland e Marcelo García (2012) – Papi e Martins (2010) – Lima (2004) – Corrêa e Portela (2012) – Donato e Ens (2012) – Mariano (2005) – reforça a ideia de que o período de inserção, ou seja, os primeiros anos de exercício profissional do professor configuram-se como período marcante de aprendizagem da profissão e uma das fases do processo de formação diferenciada das demais (CORRÊA E PORTELA, 2012).

O período de inserção é um período diferenciado no caminho de transformação em docente. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (...). (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012, p. 125)

Esse período de inserção profissional é marcado por intensas aflições e necessidades de aprendizagem da docência, é a fase de desenvolvimento de habilidades e capacidades que permite ao professor iniciante adquirir o conhecimento profissional. Nesse período é imprescindível que o professor iniciante consiga “manter um certo equilíbrio pessoal” (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012, p. 132).

É a fase em que segundo Huberman (1989) ocorre o estágio de sobrevivência e de descoberta. O primeiro caracterizado por Veenman (1988 apud Corrêa e Portela, 2012) como o “choque do real”, ou seja, o momento em que o professor defronta-se com a diferença entre o real encontrado no ambiente, cotidiano escolar e o pensamento idealizado nos curso de formação. Para Veenman (1984, apud VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012) o professor iniciante em seu primeiro ano de docência é marcado por um processo intenso de aprendizagem onde ocorre um predomínio da parte prática, fortalecida pelos programas de iniciação que se preocupam em disponibilizar estratégias que permitam ao iniciante enfrentar o “choque com a realidade”. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) denotam que durante o estágio de sobrevivência o professor iniciante entra em contato com certos impasses específicos de sua posição profissional. Esses impasses, ora encarados como problemas, podem ser de grande impacto na inserção docente, pois podem caracterizar uma sensação de incapacidade técnica e profissional para o professor iniciante. Valli (1992 apud VAILLANT e MARCELO

GARCIA, 2012) indica que os principais problemas encontrados pelos docentes iniciantes em seu início de carreira e durante o período de sobrevivência são:

(...) a imitação acrítica de condutas observadas em outros docentes; isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino. (VALLI, 1992 apud VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012, p. 132).

O Segundo estágio, o da descoberta, é caracterizado como uma fase que “traduz o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (...) por se sentir colega em um determinado grupo profissional” (HUBERMAN, 1989, p. 39). Barth (apud Vaillant e Marcelo Garcia, 2012) diz que os professores iniciantes são aprendizes sedentos em seu primeiro ano de docência e que procuram aprender o mais rápido possível sua profissão.

Apesar encaradas como fases distintas, a literatura empírica relata que na maioria das vezes elas ocorrem de forma paralela e que a descoberta, por vezes, é a responsável por permitir que o professor iniciante supere os problemas encontrados durante a sobrevivência (Huberman, 1989).

É importante entendermos que os primeiros anos de docência além de serem caracterizados como momentos de aprendizagem do que venha a constituir o “ser professor”, também é um período de socialização profissional que permite ao professor iniciante, não somente desenvolver suas práticas de ensino, mas também interiorizar “as normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar na qual se integram”. (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012, p. 132). Essa interiorização pode ser realizada de forma mais simples quando o professor possui características coincidentes com o ambiente sociocultural ou mais difícil, caso exista um desconhecimento muito grande desse ambiente (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012).

1.1 A inserção profissional e os saberes docentes

Tornar-se professor é muito mais do que finalizar um curso de formação inicial, é um processo longo e que exige dos candidatos muita dedicação, esforço, leituras e comprometimento com a área onde se está pleiteando um lugar como profissional. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) discutem que às instituições recebem “corpos que não estão vazios” (p.125), pelo contrário, trazem consigo uma trajetória escolar vivenciada em anos de escolarização como estudantes. Esse período de observação permite ao candidato, a docente,

configurar um sistema de crenças sobre o ensino que o possibilita interpretar suas experiências de formação (LORTIE, 1975 apud VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012, p. 125).

O professor iniciante ao se depara com seu ambiente de trabalho pode não está seguro de como irá realizar o seu trabalho, isso, por que, por mais que ele tenha finalizado sua formação inicial, ainda lhe falta à prática docente, que algumas vezes só é adquirida em sala de aula.

A fase de inserção a docência é uma fase de aprendizagem, que segundo Vailland e Marcelo Garcia, se configura como:

(...) uma das fases de aprender o ofício de ensinar que sistematicamente foi esquecida. Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumula-se e convivem sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo, (...) (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012, p. 125).

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) nos fala de quatro modelos de programas de inserção profissional dos docentes, dos quais, três são considerados como inadequados, pois são pouco efetivos e o quarto, que seria o ideal, encontra-se ausente nas instituições.

O primeiro, chamado de modelo *nadar* ou *fundir-se* é o mais adotado entre as instituições. É o modelo que remete toda a responsabilidade da inserção ao docente principiante. Nesse modelo a instituição se isenta da responsabilidade de dar suporte ao professor.

O segundo modelo, chamado de *colegial*, é bem parecido com o primeiro, porém, traz como diferencial o fato de os professores iniciantes recorrerem aos mais experientes, o que faz desses seus tutores informais, porém de caráter voluntário.

O terceiro, *competência atributiva*, caracteriza-se pela atribuição dada pela instituição a um professor experiente na qual fará o papel de mentor e que tem como objetivo fazer com que o professor iniciante desenvolva competências já estabelecidas pela própria instituição como necessárias para a ação pedagógica de seus docentes.

O quarto modelo é pensado na perspectiva do desenvolvimento profissional e tem em sua estrutura uma inserção entendida como “processo compreensivo, coerente e sustentado, organizado pela autoridade educativa” (p. 126). Bransford (et al. 2005 apud Vaillant e Marcelo Garcia, 2012); considera que para dar conta das complexas demandas da fase de iniciação docente os professores iniciantes devem ser encarados como especialistas

adaptativos, ou seja, pessoas que são capazes de aprender de forma eficiente durante toda a vida. Todavia, Vaillant e Marcelo Garcia, atentam que a aprendizagem do professor iniciante poderia ser facilitada se “o conhecimento essencial para os docentes principiantes pudesse ser organizado, representado e comunicado de forma que permitisse aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem” (2012, p. 127).

Mas quais são os saberes essenciais para a prática docente? Existe algum conhecimento específico para desempenhar o papel de professor/ Educador?

Para Saviani (1996), educador é “aquele que educa, que pratica a educação” e que, portanto, precisa “saber educar”. “Assim quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação” (SAVIANI, 1996, p.145).

De fato, as pesquisas que se dedicam a estudar os saberes docentes falam de conhecimentos que são necessários ao agir pedagógico dos professores. Tardif (2000) argumenta sobre o fato de que mesmo após uma formação mais ou menos longa e que tem como objetivo fornecer conhecimentos técnicos e teóricos que permitam aos docentes seu trabalho, os professores ainda necessitam ter essa formação complementada por um período de experiência direta no trabalho a fim de familiariza-se ao ambiente e permitir que progressivamente esse vá adquirindo o conhecimento necessário para realizar suas atividades.

Ao falar sobre como veem ocorrendo essa fase de experiência, Tardif, se aproxima do modelo *colegial* de Vaillant e Marcelo Garcia (2012) ao referi-se a Raymond e Lenoir (1998, apud Tardif, 2000) quando falam que “a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente” (p. 210). Para Tardif essa relação configura, não somente uma transmissão de informações mais parte significativa de um processo:

(...) Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação em que o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares (TARDIF, 2000, p. 210 - 211).

Segundo Tardif (2000) a literatura norte americana nas ultimas duas décadas têm considerado e caracterizado os saberes necessários à docência como *Knowledge base*, que

pode ser definida como “saberes bases” para o trabalho docente. Essa expressão pode se qualificada de duas maneiras. Na primeira, num sentido restrito, ela “designa os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria)” (...) (TARDIF, 2000, p. 2012).

E a segunda,

(...) “num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar (Tardif e Lessard 1999). Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.).” (TARDIF, 2000, p. 212).

Assim como Tardif (2000), adotamos este segundo significado como concepção do que venha a representar os saberes básicos, assim como também imputamos a noção de *saber*:

(...) um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes (TARDIF, 2000, p. 212).

Aos saberes inerentes a profissão docente, observamos que muito se fala sobre os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, porém o que nos parece realmente acontecer é a valorização da experiência profissional sobre a teoria quando os professores destacam sua capacidade e/ ou competência de seu saber-ensinar (TARDIF, 2000, p.213).

Em resumo, como vemos, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF, 2000, p. 213).

Saviani (1996) afirma que o processo educativo é complexo e que para entendê-lo é necessária a observação atenta de suas formas de organização e efetivação, assim como de suas representações para que assim se consiga uma aprendizagem significativa de sua “manifestação concreta na sociedade” (p.148). Sendo assim, para este autor, os saberes que

estão envolvidos nesse processo também adotam para si algumas características que são difíceis de serem organizadas. Todavia, tentando identificar as características comuns do fenômeno educativo, Saviani, categoriza os saberes que configuram a prática educadora e que todo educador deveria dominá-los.

A primeira categoria elencada por Saviani é o *saber atitudinal*, que segundo o autor “compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo”. Integram este grupo de saberes a “disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, dialogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às dificuldades etc” (SAVIANI, 1996, p. 148). Para Saviani tais competências prendem a identidade e coformam a personalidade do profissional, porém, são também objetos de formação por processos educativos espontâneos ou sistemáticos.

A segunda categoria é o saber crítico-contextual que “trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa”. (SAVIANI, 1996, p. 148). Essa competência pode ser considerada como a exigência do docente em saber compreender o contexto social.

Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem entendidas pelo processo educativo sobre sua responsabilidade (SAVIANI, 1996, p. 149).

Os *saberes específicos* são a terceira categoria dos saberes necessários ao educador, que, segundo Saviani, são categorizados como os saberes das disciplinas que constituem os currículos escolares. Por serem recortes do “conhecimento socialmente” (p. 149) produzido e por se tratar de elementos educativos o professor não pode ignorá-los e deixar de integrá-los durante seu processo de formação.

A quarta categoria refere-se ao *saber pedagógico*, que são os conhecimentos elaborados pelas ciências da educação e que são compilados nas teorias educacionais que buscam ser o elo entre os princípios da educação e as orientações ao trabalho docente.

Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional (SAVIANI, 1996, p. 149).

A quinta categoria, *o saber didático-curricular* compreende os saberes relacionados “às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando”.

É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer. Implica não apenas os procedimentos técnicos-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados (SAVIANI, 1996, p. 150).

Para Saviani (1996) todos os professores precisam dominar esse conjunto de saberes, saberes esses, que fazem parte da formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Para nossa pesquisa procuramos direcionar nossos esforços para entender como o professor iniciante em turmas de alfabetização enxerga o seu trabalho em relação aos aspectos didáticos pedagógicos, aqui configurados como os conhecimentos, métodos, procedimentos e técnicas adotados por ele, e neste caso, nos aproximamos mais dos três últimos saberes apresentados na perspectiva de Saviani: *saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular*. Empenhamo-nos assim em observar os saberes que integram a formação e atuação dos professores, nos distanciando um pouco da perspectiva de Tardif, de caráter mais praticista, ou seja, mais voltado ao cunho prático da atividade docente, e nos preocupando mais com a base teórica que compõe os saberes necessários aos professores para realizarem seus trabalhos.

Como Saviani analisa os saberes docentes de forma contextual do próprio campo educacional recebem influências de âmbitos mais macros que interferem na visão da educação e assim podem ser imbuídos, por exemplo, pelas políticas educativas e mais marcadamente as políticas de alfabetização empreendidas no nosso país. Diante destas observações, no próximo capítulo procura-se problematizar como as políticas públicas de alfabetização da população e as de formação de professores para as turmas de alfabetização estão sendo organizadas recentemente para dar suporte aos professores e se há nelas elementos que atendam à singularidade do início da carreira nessas turmas.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO

As políticas públicas direcionadas para a alfabetização e para a formação de professores alfabetizadores há algum tempo, conquistam apropriada importância em nosso país (SÃO JOSÉ, 2012, p. 32). Entender como as políticas públicas estão se organizando para solucionar as dificuldades do trabalho de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Porém, antes de iniciarmos a discussão sobre as políticas de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores é preciso identificar o que vem a ser a alfabetização, e nesse caso a alfabetização escolar.

Segundo Mortatti (2010) a alfabetização escolar é entendida:

(...) como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (MORTATTI, 2010, p. 329).

Para esta autora, esse processo de ensino da língua escrita, por se tratar de um dever do estado e direito do cidadão, desde os anos de 1930, com o início do movimento de unificação, em nível nacional, das políticas em todos os setores da sociedade, a “educação e, em particular, a alfabetização, passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional” (MORTATTI, 2010, p. 330).

Sob a influência da responsabilidade assumida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, onde cada país deveria preparar seu Plano Decenal com metas e diretrizes para a educação, o Brasil em 1993 elabora o seu Plano Decenal destinado para o período de 1993 a 2003. Neste documento são propostas ações voltadas às especificidades da alfabetização de jovens e adultos. Partido das necessidades do público de sistemas variados que atendessem seus anseios, os programas de alfabetização são pensados como instrumentos “indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais” (BRASIL, 1993, p.76). A alfabetização na língua materna é entendida, neste documento, como meio de fortalecimento da identidade e herança cultural, neste caso, as ações nessa área serviam como orientações para as políticas públicas a serem adotadas no país.

Entre as ações e programas de “Intensificação das Ações Governamentais” o Plano Decenal de 1993 trazia como destaque o desenvolvimento e implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Política Nacional de Incentivo à Leitura — Proler.

Outro texto que orienta e compõe o Plano Decenal de 1993 é a Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1998), assinada pelo Brasil, na qual o país reconhece, entre outras ações os...

(...) esforços dirigidos à educação básica de jovens e adultos proporcionada por entidades públicas e privadas, melhorando e ampliando nossos programas de alfabetização e educação de adultos no contexto de uma estratégia integrada de educação básica para todo o nosso povo (BRASIL, 1993, p.124).

Em 2001, o governo sanciona a lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010). O plano entre os seus objetivos e prioridades abordava sobre a alfabetização e tratava das políticas direcionadas a erradicação do analfabetismo.

Entre as ações voltadas para o cumprimento das metas do plano em relação à oferta de ensino estavam:

- A garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não finalizaram essa etapa;
- Extinção das classes de alfabetização e incorporação dessas classes no ensino fundamental;
- Estabelecimento de programas nacionais de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos;
- Realização de levantamento e avaliação anual das experiências de alfabetização de jovens e adultos;

No tocante a formação de professores o plano previa o estabelecimento e garantia de programas contínuos de formação para professores indígenas e de formação continuada para professores alfabetizadores por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino em parceria com instituições de ensino superior.

São José (2012) em seus estudos observa que atualmente no Brasil as políticas públicas educacionais são orientadas basicamente através de dados aferidos de avaliações censitárias que apontam o nível de aproveitamento dos alunos. A autora destaca os resultados de duas avaliações nacionais das capacidades de leitura das crianças e jovens: A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que recebe o nome de Prova Brasil em suas

divulgações; e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Anep), que recebe o nome de Saeb em suas divulgações. Ambas as avaliações realizadas pelo Saeb e desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Cabe aqui dizer, que dentro do Saeb além das duas avaliações já citadas, encontra-se também a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

De maneira resumida o Saeb tem por objetivo principal:

avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (BRASIL, 2011).

Desde a implantação do Saeb nos anos de 1990 vem-se produzindo parâmetros sobre o sistema educacional do Brasil (Brasil, 2011). A partir dos indicativos desses parâmetros surgiram medidas que visavam mudar o cenário educacional em relação aos inúmeros problemas com a questão da alfabetização. Medidas como à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Com base no objetivo principal do Saeb e nas demais iniciativas, que tinham como fundamento melhorias para o campo da alfabetização, em abril de 2008 é aplicada a 1ª edição da Provinha Brasil nas redes públicas de educação. Essa avaliação de caráter diagnóstico foi aplicada aos alunos do 2º ano de toda a rede pública do país e tem como objetivo “fornecer informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino” (BRASIL, 2011). A Provinha Brasil fez parte das medidas contidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e é utilizada como ferramenta específica de aferição de resultados sobre a alfabetização.

Posteriormente, o Pnaic é um compromisso firmado entre o governo federal e os governos estaduais e municipais de todo o Brasil e tem como princípio assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012). O Pnaic parte das ações em 4 eixos norteadores: formação, que veremos mais a frente; materiais didáticos, que são fornecidos pelo MEC e servem como apoio para as atividades a serem desenvolvidas; gestão, mobilização e controle social, que consiste no preparo logístico adotado para o bom desempenho do programa; e as avaliações

sistemáticas, que tem o intuito subsidiar as ações a serem tomadas para a melhoria do programa, está última exemplificada aqui com ANA.

Como já citado anteriormente, através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 passa a também compor o Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa avaliação censitária é realizada com os alunos do 3º ano do Ensino fundamental. Também tem como princípio o levantamento de informações sobre a condição da alfabetização no país e diferentemente das outras avaliações que são aplicadas a cada dois anos a ANA é aplicada anualmente.

Todas essas ações e iniciativas contribuíram para a reflexão sobre o cenário educacional brasileiro e para a elaboração do um novo Plano Nacional que entrou em vigor por via da lei nº 13.005 de junho de 2014. Neste novo plano são traçadas novas metas em relação à alfabetização. Destacamos as metas 5 e 9. A Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014), é baseado na Lei nº 11.274/2006, que amplia o ensino fundamental para 9 anos, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), onde os entes federativos assumem a responsabilidade da alfabetização de todas as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010), na qual encontra-se estabelecido que

Os três anos iniciais do ensino fundamental devem proporcionar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia (BRASIL, 2010, p. 25).

Essa meta, em atenção às orientações que a antecede, determina

a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental”. Guiando tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2014, p. 26).

Cabe aqui, antes de continuarmos, aproveitarmos da deixa sobre os ciclos de alfabetização e falarmos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) do Distrito Federal. O BIA

surge no DF a partir da Portaria nº 4, do dia 12 de janeiro de 2007 e tem entre seus princípios atender as determinações da lei nº 11.274/2006, que amplia o ensino fundamental para 9 anos. Para isso está organizado em ciclos de aprendizagem “tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças.” (BRASIL, 2012, p.10).

Voltando, em relação à meta 9 do Plano, “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014), traz novamente a questão da alfabetização de jovens e adultos. Segundo o caderno, *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, a nona meta é planejada com o objetivo de superação do analfabetismo entre os jovens entre a faixa etária de 15 anos ou mais, adultos e idosos, proporcionando a educação como direito, “e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2014, p.35).

Podemos observar que, a partir do Plano decenal de 1993, do PNE 2001 e do PNE 2014, que a alfabetização se mantém, como já relatado por Mortatti, a característica de estratégia educacional do estado e como direito legal de todo cidadão.

De acordo com São José, mesmo com os indicadores apontando para uma diminuição dos índices negativos, há ainda um numeroso quantitativo de alunos que não aprende a ler na escola.

De forma simplificada, podemos afirmar que, embora surjam evidências de diminuição dos índices negativos, um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola brasileira. Além disso, os dados também revelam que os alunos, embora venham manifestando nos testes o domínio das habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado. Isso significa que as escolas não têm sido capazes de desenvolver de forma satisfatória as habilidades de letramento dos alunos (SÃO JOSÉ, 2012, p.33).

A frente de tal cenário, nas últimas décadas tem surgido tanto por parte do Governo federal como das Secretarias Estaduais e Municipais, vários programas, projetos e ações que visam à formação continuada dos professores alfabetizadores (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006; GATTI, 2008 *apud* SÃO JOSÉ, 2012). Tais programas têm se organizado como instrumentos de melhoria do trabalho pedagógicos dos docentes, pois segundo São José apoiam-se em conjecturas teóricos e metodológicos apontados como atuais e importantes

nessa área de ensino. Assim, abordaremos no próximo tópico os programas de formação continuada destinados aos professores alfabetizadores.

2.1 - Os programas de formação continuada para professores alfabetizadores: Profa, Pró-Letramento e Pnaic

A partir das discussões sobre a importância dada as pesquisas sobre a formação continuada dos professores, fato que pode ser observado nas pesquisas de André (2012), Carvalho e Simões (2002), Garrido e Brzezinski (2006) e Gatti e Barreto (2009) nas quais os autores apresentam levantamentos quantitativos da produção realizada no período de 1990 a 2002, podemos observar o quanto se faz necessária essa produção e debate sobre o assunto, apresentam assim concepções, ideologias, técnicas que pretendem solucionar os problemas e/ou aprimorar o fazer pedagógico dos professores.

Para São José, o aumento da ocorrência de produções sobre a formação continuada no campo de pesquisa da formação docente está ligado ao crescimento das iniciativas de formação continuada observado entre os anos 1998 a 2008 no Brasil. Entretanto, a definição conceitual do que venha a ser a formação continuada gera controvérsias e conflitos de ideias. Segundo GATTI (2008 apud São José, 2012),

(...) não se trata de uma tarefa simples, pois encontramos dificuldades para precisar o conceito utilizado nos estudos educacionais, já que ele pode se referir a cursos estruturados e formalizados que se realizam após a graduação (formação inicial), ou após o ingresso na docência, bem como pode ser utilizado de forma ampla e genérica, englobando qualquer atividade que contribua para o desempenho profissional (reuniões pedagógicas, trocas com os pares, grupos de sensibilização profissional, participação em atividades de gestão, cursos, congressos, seminários etc.) e que se constitua como oportunidade de reflexão, discussão, obtenção de informações (2012, p. 23).

Diante de tal discussão e fundamentada no trabalho de Carvalho e Simões (2002), São José apresenta três grupos que conceituam a formação continuada. O primeiro grupo é formado por autores que se recusam a adotar o sentido de formação continuada como significado de treinamento, cursos, seminários, palestras etc., Para esse grupo a formação continuada é “o conjunto de ações e estratégias voltadas para a qualificação do professor, com vistas à melhoria de sua prática pela aquisição de conhecimentos e de metodologias de sua área de trabalho” (SÃO JOSÉ, 2012, p. 23).

O segundo grupo conceitua a formação continuada como “obtenção de informações e/ou competências. São autores que defendem o uso da telemática – tele-educação, educação à distância etc., para capacitação dos docentes” (SÃO JOSÉ, 2012, p. 23). Outros autores deste grupo a interpretam como ação reflexiva na escola. O terceiro grupo faz o entrelaçamento para além da ação reflexiva escolar, “articula a formação continuada aos processos de organização profissional e à execução e avaliação de políticas educacionais” (CARVALHO; SIMÕES, 2002 apud SÃO JOSÉ, 2012, p. 23).

Segundo Carvalho e Simões:

As propostas defendidas pelo segundo e o terceiro grupos apresentam semelhanças. Ambas advogam uma formação mais crítica e reflexiva, baseando-se em conceitos-chave como:

a) saberes docentes; b) conhecimento-na-ação; c) reflexão-na-ação; d) reflexão sobre a reflexão-na-ação; e) reflexão dialogante entre o observado, o vivido e o sabido; f) construção ativa do conhecimento segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e/ou a pesquisa da própria prática. (CARVALHO; SIMÕES, 2002 apud SÃO JOSÉ, 2012, p.23).

Todavia, segundo os autores, esses dois grupos se diferenciam quando a abordagem emancipatória, política e crítica do terceiro grupo infere à formação para além do professor, para além da sala de aula, para além da escola.

Segundo Gatti (2008 apud SÃO JOSÉ, 2012) o aumento dos programas de formação continuada não acontece eventualmente, mas sim, a partir de aspectos históricos presentes na sociedade que contribuem para que eles surjam, tais como a entrada de um grande quantitativo de crianças, jovens e adultos na educação e as dificuldades encontradas por gestores, professores e alunos.

Outro fato que favorece a criação de programas de formação continuada e a influencia de mecanismos internacionais que interverem na formulação de políticas públicas. Para Gatti (2008 apud São José, 2012), diversos documentos destacam a necessidade da formação continuada dos professores como meio de aprimoramento dos conhecimentos dos docentes para ensinarem segundo as novas demandas econômicas mundiais.

Ainda segundo Gatti, as pesquisas têm evidenciado que muitos dos programas de formação continuada surgem para serem utilizados como medidas compensatórias com o objetivo de preencher ausências ocorridas na formação inicial.

Corroborando com essa perspectiva, São José (2012) citando Maués (2003), destaca que uma corrente de gestores da educação tem sustentado a ideia de que a formação continuada seria a responsável por reparar as lacunas deixadas nos cursos de formação inicial,

ficando estes responsáveis a “dar noções mais gerais” sobre os conhecimentos necessários a prática docente, deixando o resto a cargo da formação inicial (p. 26).

É neste cenário de interferências internacionais e de políticas de “aligeiramento” dos processos formativos que surgem os programas de formação continuada de professores em nosso país (SÃO JOSÉ, 2012).

Desde modo, consideramos para este trabalho apresentarmos os programas de formação continuada para formação de professores alfabetizadores de âmbito nacional, que existiram antes e concomitantemente com a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), todavia que este é o regime adotado no Distrito Federal, a saber: O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação (PRÓ-LETRAMENTO) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

2.1.1 - O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa

O programa de formação de professores alfabetizadores (Profa) foi um programa de iniciativa do Ministério da Educação (MEC). O programa foi criado em 2001 e tinha como objetivo contribuir com a superação do fracasso escolar, sobretudo, na aprendizagem da escrita e da leitura, a partir dos dois principais motivos – segundo o MEC - “a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendessem às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados” (BRASIL, 2001).

O Profa era organizado em formato de curso anual, dividido em três módulos e com carga horária entre 180 a 200 horas. Sua “proposta era direcionada a professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que atuavam na alfabetização de crianças ou jovens e adultos” (São José, 2012, p. 33).

Campos (2006) em sua dissertação de mestrado sobre o Profa entende como princípio do programa a proposta...

(...) de alfabetização para o letramento crendo na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e do seu aprendizado. Esse discurso documentado no programa de formação continuada visa formar alunos alfabetizados, capazes de concluir o ensino fundamental com desempenho significativo de leitura e escrita voltado para a historicidade dos educandos. Para isso, busca oferecer aos professores das séries iniciais condições teórico-metodológicas para propiciar a promoção da competência leitora e escritora dos professores, em função da melhoria das aprendizagens dos

alunos, além de garantir a todos o direito à alfabetização (CAMPOS, 2006, p.39).

Segundo Campos, “o programa visa nortear o trabalho do professor, oferecendo-lhe os fundamentos que vão da identificação da sua concepção teórica até a sugestão de mudanças na sua ação alfabetizadora” (CAMPOS, 2006, p.37).

Não foi observada neste programa nenhuma iniciativa em relação a suporte a ser dado ao professor iniciante.

2.1.2 - O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação

A partir de ações elaboradas pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, MEC em 2005, iniciou o processo de desenvolvimento do programa Pró-Letramento, um programa de formação continuada voltado para todos os professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental da rede pública e que teve como princípio a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais de escolarização. O Programa foi realizado pelo MEC em parcerias com universidade e aderência dos estados e municípios.

O Pró-Letramento funcionou na modalidade semipresencial e utilizava de material impresso e vídeos. As atividades ocorriam na modalidade presencial e a distância.

Os objetivos do programa foram:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2007, p.2).

Além dos professores das séries/ anos iniciais, como já citados, para o andamento do programa outros quatro atores responsáveis pelas ações nos estados participavam do programa: o Coordenador Geral do Programa, integrante vinculado a universidade, responsável pela implantação do programa; O formado, que deveria preferencialmente ser ligado a universidade e que é o encarregado pela formação dos orientadores de estudos; O

Coordenador Administrativo do Programa, membro vinculado com a secretaria de Educação responsável pela organização no município e articulação entre as instituições superiores e a Secretaria de Educação; e o Orientador de Estudos, professor efetivo do município indicado pela Secretaria de Educação e elo de ligação entre a universidade e os professores cursitas.

Para São José o programa “é reconhecido como uma proposta de formação continuada fundamentada nos princípios da racionalidade prática, que confere importância à prática reflexiva dos professores” (2012, p. 42).

Assim como o programa anterior, não foi observada nenhuma referência sobre auxílio ao professor iniciante nas orientações e propostas do programa Pró-letramento.

2.1.3 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) foi firmado no ano de 2012 pelo governo Federal em parceria com os governos dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e tem como acordo certificar que todas as crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, estejam alfabetizadas.

Considerado como o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015, p. 8), o Pnaic, surge como proposta de curso presencial com duração de dois anos e carga horária de 120 horas por ano. É um programa baseado no programa Pró-letramento e que adota metodologia semelhante por se tratar de um curso com atividades e estudos práticos. Os estudos são conduzidos por orientadores de estudos que são professores das redes que fazem capacitação por meio de curso específico, com carga horária de 200 horas por ano, ministrado pelas universidades públicas e que após essa formação realizam encontros com os outros professores da rede.

Ao tratar de formação continuada para os professores alfabetizadores o Pnaic, em seu manual, comenta a importância desta para a trajetória profissional do professor, todavia, que “no Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada” (BRASIL, 2012, p.23).

Entre as expectativas do curso de formação continuada do Pnaic estão a garantia de ferramentas que ajudem o professor em seu planejamento para atividades que favoreçam a alfabetização dos alunos.

Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das

habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente (BRASIL, 2012, p. 23).

Outro ponto que se busca garantir é o “aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo” (BRASIL, 2012, p. 23).

Uma curiosidade, que não podemos deixar passar despercebido, e que é citado no manual do Pacto, o fato de não ser “raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência” (BRASIL, 2012, p. 23). Esse fato vai ao encontro com as pesquisas sobre os professores iniciantes, principalmente no que diz respeito aos aspectos didáticos pedagógicos que esses possuem (dominam) para sua prática docente, tendo em vista que esses profissionais ainda estão em processo de descobertas e adaptação em seu trabalho.

O que podemos observar com os estudos sobre a formação continuada e utilizando das contribuições de São José é que...

(...) os cursos de formação inicial de professores não vêm propiciando uma base adequada para a atuação profissional. Assim, muitas iniciativas públicas de formação continuada, ao contrário de se firmarem como estratégias de aperfeiçoamento e atualização, tornam-se políticas de formação compensatória, destinando-se a suprir as lacunas da formação inicial resultante de cursos de graduação na área da educação e de cursos de magistério (SÃO JOSÉ, 2012, p.26).

Em meio a esse cenário de políticas “compensatórias”, os cursos de formação continuada que alcançassem o professor iniciante poderiam subsidia a prática docente inicial deste sujeito, todavia que serviria de reforço aos conhecimentos já adquiridos durante sua formação inicial. Todavia, não estamos aqui querendo compactuar com essa política de formação, onde apenas depois da graduação é que o professor vai se capacitar. Defendemos aqui, que a formação nas universidades, faculdades e afins devem oferecer os saberes necessários para que o profissional professor saia para as instituições de ensino o mais bem preparado possível. As políticas são extramente importantes, porém uma formação inicial de qualidade e primordial.

CAPÍTULO 3 - SOBRE SER INICIANTE E ALFABETIZAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Os resultados aqui apresentados foram adquiridos a partir da aplicação de questionários a professores iniciantes da SEDF e entrevista concedida por uma das professoras. No primeiro momento analisaremos os dados adquiridos por meio do questionário que foi aplicado. Porém antes de entrarmos na análise das respostas vamos situar como esses sujeitos foram encontrados.

Inicialmente foram verificados os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da Regional de Planaltina, disponível no site da SEDF, a fim de identificarmos as escolas que ofereciam turmas do BIA. Após a leitura dos documentos foram encontradas 27 escolas localizadas na área urbana de Planaltina que ofertavam turmas do bloco inicial. A escolha pela área urbana se deu pela dificuldade com o deslocamento e acessibilidade nas áreas rurais.

Após a visita nas escolas foram encontrados quatro professores que atendiam ao perfil de professores iniciantes e que atuavam nas turmas do bloco de alfabetização. Cabe aqui ressaltar que tínhamos a informação, oferecida pela SEDF, de que a Regional de Planaltina havia recebido entre os anos de 2014 e 2015 um quantitativo de 82 professores aprovados no último concurso para a área de atividades realizada em 2013, o que significa que a amostra obtida para a pesquisa representa menos de 4% dos professores encaminhados para a regional neste período, pois três professores eram provenientes do concurso de 2013 e uma professora era proveniente do concurso de 2010, porém com data de posse no ano de 2013.

O quadro abaixo corresponde ao perfil sócio-profissional dos professores.

Quadro 2. Perfil Sócio-Profissional				
Docente	Idade (anos)	Gênero	Tempo de carreira (anos)	Tempo de SEDF
Sujeito 1	29	Feminino	4	4
Sujeito 2	29	Feminino	5	1
Sujeito 3	33	Masculino	2	2
Sujeito 4	34	Feminino	3	3

Fonte: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA; CAMARA, 2016.

Em relação ao perfil dos professores participantes notamos que a média de idade fica em torno de 31 anos, o tempo de carreira em três anos e meio e o tempo de secretaria em dois anos e meio.

Quando perguntados sobre o porquê da escolha pelas turmas de alfabetização, os quatro professores responderam que se tratou de escolha própria. Curiosamente, esse fato nos parece ser importante, pois durante as visitas nas escolas, a maioria das gestoras nos alertou que a localização de sujeitos com o perfil de professor iniciante seria difícil, todavia que existe uma portaria na secretaria de ensino que prioriza a escolha pelas turmas de alfabetização pelos professores com mais tempo de secretaria. Essa escolha seria mais vantajosa para esses professores, pois gera o direito a uma gratificação salarial¹.

Ao serem indagados acerca de se considerarem professores alfabetizadores três dos professores repontaram que se julgam ser alfabetizadores. A principal característica apontada por eles para fazerem essa constatação foi à busca por novos métodos, meios, formas de alcançar o educando e desenvolver suas capacidades de leitura, escrita e raciocínio matemático. Um dos professores respondeu que não se considera alfabetizador pelo fato de acreditar que não possui *“perfil para trabalhar com crianças desta faixa etária”*.

Questionados sobre quais os conhecimentos específicos que um professor alfabetizador precisa dominar para desenvolver sua prática alfabetizadora, apenas três dos professores deram respostas, Entretanto apenas um fez alusão, realmente, aos conhecimentos quando argumentou sobre os métodos de alfabetização que os professores alfabetizadores precisam ter conhecimento.

De acordo com os professores a formação inicial (graduação) não subsidia uma prática alfabetizadora, não obstante, para dois dos professores o que favorece a aprendizagem das técnicas, métodos e conhecimentos sobre a prática alfabetizadora é a própria prática. Outro fato comum entre duas das respostas é o fato de os professores acreditarem que a capacitação para a alfabetização apenas é dada com a participação em cursos de aperfeiçoamento.

A respeito dos teóricos que influenciam a prática alfabetizadora, os professores participantes depreenderam que os autores que mais contribuem para a sua atuação docente como alfabetizadores são: Paulo Freire, citado do três dos professores; Jean Piaget, dois professores; Vigotski, dois professores; Emília Ferreiro, Wallon e Rubem Alves, um professor. Um dos participantes diz não ter referências. *“Se eu te falar que tenho autores que me influenciam estarei mentido. Não tenho essa referência”* (Sujeito 1).

¹ A gratificação de que nos tratamos no trabalho é a GAA (Gratificação de Atividade de Alfabetização), a ser paga no percentual de 15% sobre o vencimento básico inicial do cargo de Professor de Educação Básica ou do Plano Especial de Cargos da Carreira Magistério Público do Distrito Federal (PECMP), disposto na lei 4.078, de 28 de dezembro de 2007, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal.

O quadro 3 retrata os métodos, técnicas e procedimentos mais utilizados pelos professores.

Quadro 3. Métodos, técnicas e procedimentos mais utilizados			
Docente	Métodos	Técnicas	Procedimentos
Sujeito 1	Método fônico	Rotina	Leitura do alfabeto, Leitura para deleite, Contagem com material concreto, Formação de palavras e frases a partir de imagens, Ditados, Produções de texto, Coletiva e individual, Jogos pedagógicos
Sujeito 2	Método Global	Não utiliza técnicas estáticas	Fichas de leitura, Caça-palavras, Leitura e interpretação de textos, Jogos pedagógicos Material concreto
Sujeito 3	Método fônico e Sociolinguística	Não informou	Não informou
Sujeito 4	Método fônico	O aluno parte do som das letras	Não informou

Fonte: CAMARA, 2016.

Ao serem perguntados sobre as principais dificuldades, em relação à utilização dos conhecimentos, procedimentos, métodos e técnicas, que tinham ou percebiam existir em suas turmas, apenas dois dos professores responderam de acordo com os aspectos. Para o Sujeito 1, a maior dificuldade encontrada em sala de aula é utilizar os métodos de maneira que o aluno consiga compreender. O sujeito 2 relata que a maior dificuldade é colocar os conhecimentos estudados na faculdade em prática. Segundo esse sujeito *“a teoria é perfeita quando estamos estudando, mas quando se coloca em prática às vezes parece que nada sei”*.

Quando o questionário solicitou que os professores indicassem suas principais conquistas em relação conhecimentos, procedimentos, métodos e técnicas adquiridos, novamente temos apenas as respostas dos sujeitos 1 e 2 que atendiam a proposta do item em questão. O sujeito 1 indicou que sua principal conquista foi conseguir aplicar em sala de aula os conhecimentos adquiridos no Curso de formação continuada Pnaic. Para o sujeito 3 sua principal conquista foi a aprendizagem de um novo método de alfabetização.

Perguntados se possuíam cursos de especialização na área de alfabetização, dois sujeitos disseram que sim, um que está cursando e um que não possui, mas que tem a intenção de realizar uma especialização para aprender novas estratégias de ensino.

Quando o assunto é formação continuada às respostas são todas negativas. Nenhum dos professores participa de grupos ou ações de formação continuada oferecida pela secretaria de educação, regional de ensino ou escola em que trabalha. O que fez com que uma das questões do questionário não fosse respondida, pois tratava das contribuições que esses grupos ofereciam ao trabalho dos professores como alfabetizadores e o que justifica a resposta da questão posterior que se tratava da opinião dos participantes em relação ao alcance das políticas públicas sobre as suas necessidades. Todos os professores indicaram que as políticas estão atendendo as suas necessidades de forma parcial e justificaram suas respostas relacionando a teoria apresentada nos programas e a prática da sala de aula. Para o sujeito 2 “*a teoria e a prática nas políticas públicas nem sempre caminham juntas quando estamos em sala de aula*”. É curioso destacar que a escola como espaço de formação não foi plenamente reconhecida pelos professores participantes da pesquisa. Assim, pode-se inferir que a forma como a escola está recebendo os professores pode ter influenciado nessa visão.

Quando perguntados sobre o desejo de permanência nas classes de alfabetização, as três professoras responderam que desejam permanecer nas turmas, pois se realizam e se identificam com a área. O professor respondeu que não deseja permanecer nas turmas de alfabetização e justificou sua resposta dizendo que pretende trabalhar com outras faixas etárias até achar uma com que se identifique, nas palavras dele “se encontrar” (Sujeito 3).

A última questão possibilitava aos professores que completassem as frases: *Ser professor alfabetizador é...*; e *iniciar a carreira sendo professor alfabetizador é...* Na primeira resposta observamos que três dos quatro professores voltam o sentido de ser professor alfabetizador ao caráter de formador, orientador do saber, evidenciando o papel de mediador do professor entre os saberes e o aluno.

Ser professor alfabetizador é... (Sujeito 1) educar com paciência e amor. Compreender as dificuldades, buscar soluções e vencer as barreiras, pois o aprendizado do aluno é a maior recompensa;
(Sujeito 3) Ser criativo, paciente dinâmico e conhecedor das fases e etapas que cada criança, a alfabetização passa pelo grande maestro professor que rege seus alunos segundo o universo do letramento português e matemático;
(Sujeito 4) Contribuir na formação de alunos capazes de gerar a construção dos saberes, a partir da sua reflexão-ação-reflexão.

O sujeito 2 evidenciou em sua resposta a subjetividade do ser professor, ao dizer que ser professor alfabetizador é estar em constante aprendizagem.

Em relação à segunda frase a ser completada, dois professores (sujeito 1 e 4) registraram que iniciar a carreira sendo professor alfabetizador é um desafio, entretanto, algo prazeroso e gratificante. O sujeito 2 apontou como sendo algo esperando e desejado. Já o sujeito 3 escreveu que o início em turmas de alfabetização foi algo estratégico para o seu futuro como professor. Baseando-nos nas respostas anteriores desse sujeito podemos inferir que ele busca encontrar um campo confortável para desenvolver seu trabalho como docente, o que não ocorreu nas turmas de alfabetização.

Apresentaremos agora a segunda parte da nossa análise que se dispõe a relatar a conversa realizada por meio de entrevista com um dos professores participantes da pesquisa. Para mantermos o anonimato do professor adotamos a nomenclatura de *NPS* para nosso participante. *NPS* é o sujeito 1 do questionário, tem 29 anos e é professora a quatro anos, desde que entrou para a secretaria de educação. A primeira pergunta realizada para *NPS* foi: Como está sendo iniciar a carreira docente em uma turma de alfabetização? A respeito disso ela nos diz:

É um Desafio diário. Não é fácil porque às vezes você se vê perdido em alguma coisa que você precisa ensinar e não sabe como passar isso aos alunos. (...) Então você busca uma alternativa com eles (...). E tenta uma coisa e tenta outra. Algumas dão certo, outras não dão. Resumindo é isso, um desafio diário. (...) Você se vê diante de questões simples de como explicar uma operação de adição, de subtração, aquelas noções que eles têm que ter de adicionar, de juntar, de retirar, e os métodos que a gente usa é tentar partir para o concreto, né! Mas é bem complicado. Você se sente perdido, porque você está iniciando e se não tem ninguém ali para te orientar em como fazer e você nunca viu ninguém fazendo, você não sabe como fazer. E aí você pega e faz do jeito que você acha que dá certo. Às vezes funciona, às vezes não funciona. E.. aí quando funciona você fica satisfeito, né! E quando não funciona você fica: ai meu Deus! E fica desesperado, né! E vai, às vezes... Quem tem humildade, pede a um colega, quem não tem humildade continua fazendo errado, e vai com seu orgulho ali. Mas, graças a Deus, eu sempre consegui muita ajuda de quem trabalhou comigo pra me orientar: Olha é dessa maneira. Então a orientação que eu tenho hoje são de colegas que já passaram por isso e que me mostraram algum caminho ali que eu podia trilhar para poder trabalhar com as crianças, mas fora isso... É... Você se sente perdido. Quando você fala assim: meu Deus e agora? É mais ou menos por aí que vai. No início é bem desesperador.

Essa fala da professora *NPS* vai de encontro com as características apresentadas nas pesquisas sobre o professor iniciante no que diz respeito às diversas situações onde os

professores iniciantes sentem-se inseguros quanto aos métodos a serem utilizados em sua docência. Vailland e Marcelo Garcia (2012, p.124) destacam que durante os primeiros anos de docência professor iniciante está a assumir o seu papel como docente é nesse período que começa a desenvolver suas capacidades e habilidades práticas para enfrentar a rotina diária do ambiente escolar. Esse desenvolvimento parte do ensaio e do erro, das tentativas de métodos e de estratégias, o que fica evidente na fala da NPS.

Um ponto importantíssimo observado na fala da professora é a necessidade e importância que a professora dá a questão do relacionamento com os professores mais experientes com o objetivo de conseguir ajuda em suas dificuldades:

(...) quando eu tinha dificuldade de explicar alguma matéria eu recorria a algum colega, a minha colega que coordenava junto comigo, que também dava aula na outra turma também correspondente ao quarto ano, e ela me explicava alguma coisa que eu precisava ensinar para os meus alunos e eu repassava a eles.(...) eu tive sorte de trabalhar com um grupo que a coordenadora tinha estudado comigo, mas ela diferente de mim já tinha dado aula em escola particular, já tinha experiência de contrato e aí eles foram me ensinando algumas técnicas de alfabetização e passando uma rotina pra eu ir trabalhando diariamente, por que alfabetização precisa disso.(...) Foram eles que me ensinaram.(...) E nessa escola que eu trabalhava anteriormente, as coordenações coletivas elas faziam oficinas com a gente, então elas pegavam e faziam a gente como se a gente fosse o aluno e mostrava pra gente como você deveria trabalhar com o aluno ali em sala de aula. Não só em português, mas em matemática, um joguinho, um material concreto, aí elas iam ensinando pra gente. Mas se não fosse... Eu não saberia entrar em sala e encarar ali a realidade. (...) Mas eu tive essa sorte de trabalhar com colegas, assim, que... que me deram esse caminho, que me mostraram e que assim foram me ensinando o que fazer para poder trabalhar com eles.

Neste trecho da entrevista evidenciamos aquilo que Vailland e Marcelo Garcia (2012) chamam de programas de inserção. Podemos observar que são dois os predominantes: O modelo de colegial, onde a professora recorrer aos seus colegas mais experientes por iniciativa própria e o modelo competência atributiva que é aquele onde a instituição atribui a um professor com mais experiência o papel de mentor. Este último não é observado de maneira explícita na fala da professora, porém, podemos considera-lo pelo fato de entendermos que é esse o papel que a coordenadora citada pela professora faz dentro do relato.

Vailland e Marcelo Garcia (2012) destacam que durante esse período inicial o professor iniciante tende a procurar um caminho seguro a ser adotado e que para isso, muitas vezes, adota a prática de imitação dos procedimentos realizados pelos professores mais

experientes. Esse comportamento nos parece representar uma dificuldade que os iniciantes têm em relação a se sentirem aptos ao trabalho docente ou até mesmo se sentirem despreparados em seus conhecimentos, tratando assim, os conhecimentos dos professores mais experientes como modelos de sucesso e caminho seguro para o seu início. Todavia, não estamos aqui considerando essa prática de procura de auxílio como algo a ser descartado. Tardif (2002) nos fala que essa fase não se resume a uma mera transmissão de conhecimento, mas sim a uma fase significativa do processo de aprendizagem da profissão. O que defendemos é que essa prática de troca de experiências seja realizada de uma maneira reflexiva e não apenas uma reprodução e também garantida como uma política pública.

A segunda pergunta feita por nós na entrevista foi: Quais os conhecimentos específicos que você considera fundamentais a um professor alfabetizador? A respeito disso a professora nos diz o seguinte:

Conhecimentos específicos... Bom... Primeiro entender um pouco do universo do nosso alfabeto, da nossa língua, por que tem muita coisa na nossa língua que não se explica. Tem coisa que se explica e tem outras coisas que não se explicam. E, é então, igual matemática. Na matemática ela é uma ciência mais exata. É então, assim, esses conhecimentos mais específicos, eu considero assim, é você saber como passar algum conceito a eles. E aí você acaba que você procura a base de grandes estudiosos da matemática, porque esses estudiosos mais atuais, até que eles têm alguma coisa mais relevante para te passar, os fundamentos matemáticos, e é.... Então eu fiz o Pnaic, e aí no Pnaic eles te explicam é... A eficiência do uso de um material concreto, e aí esses conhecimentos que você precisa é em relação a isso, saber a parte teórica deles para aplicar na prática. Por que o que faz sentido para as crianças elas saberem representar uma 0 1 a partir do momento em que ela ver um palito ali na frente dela. Porque eles estudam isso e veem que a criança aprende a fazer a operação mental a partir do momento que ela tem o domínio do concreto. Então essa parte assim, tem muitos teóricos que ajudam mesmo a você ter uma fundamentação. Mas assim, não é fácil aliar teoria a prática. Na verdade, quando a gente na prática mesmo a gente acaba até esquecendo dessa parte aí dos grandes filósofos, e acaba de tornando um hábito. Fica tão natural que acaba que é... fica meio que por trás. Mas a gente sabe que no fundo tem uma pessoa que estudou aquilo e que viu o sentido daquele conhecimento ser passado daquela forma. Então é muito importante... Mas fala assim, especificamente, eu te falar quais teóricos você utiliza é mais complicado. Eu não sei te dizer assim. Qual teórico, qual conhecimento ali, especificamente, que eu aplico no português, na matemática, nas outras matérias, assim, é bem complicado de aliar o que você aprendeu lá com a coisas que você trabalha aqui no dia a dia, na realidade deles.

Podemos aqui inferir o que Vailland e Marcelo Garcia (2012) citando Veenman (1984) falam sobre a questão de nos primeiros anos de docência a prática ter predomínio sobre a parte teórica, ação fortalecida pelos programas de iniciação que se preocupam em

disponibilizar estratégias que permitam ao iniciante enfrentar o “choque com a realidade”. Para Saviani (1996) deve-se ter o cuidado para que os conhecimentos já elaborados pelas ciências da educação não sejam deixadas de lado, pois são resultados de pesquisas que procuram auxiliar os professores justamente em suas práticas. Vamos aqui ao encontro da máxima de que “*não existe prática sem teoria e nem a teoria sem a prática*”. Para Saviani a união dos dois é o que permite a construção da profissionalidade docente.

Perguntamos em seguida a professora *NPS*, se os conhecimentos recebidos durante a graduação, sobre alfabetização, foram suficientes para subsidiar uma prática alfabetizadora, obtivemos a seguinte resposta:

Mais ou menos... Eles foram importantes de certa forma, porque você aprende sobre as tendências pedagógicas, você aprende que tem pessoas que estudaram as várias formas de educar e esses conhecimentos às vezes você consegue trazer eles para uma realidade concreta. Mas assim, na prática mesmo, é igual eu estava conversando com minhas colegas, você só aprender a dar aula a partir do momento em que você enfrenta uma sala de aula. Você só aprende a fazer alguma coisa fazendo ou vendo alguém fazer e tentando criar o seu próprio jeito de reproduzir aquele método que a pessoa usa.

A professora *NPS* reforça a premissa de que a aprendizagem da profissão docente é realizada na prática, dentro das salas de aula. De fato, a sala de aula é importantíssima para a formação profissional do professor, mas assim como Saviani (1996) entendemos que aqueles que se dispõem a se tornarem professores, não podem adentrar em turmas sem terem conhecimentos prévios do local e ambiente na qual irão desenvolver suas atividades. Assim, por mais que a sala de aula seja uma “escola profissional” para os professores, antes de irem para esse ambiente o candidato necessita passar por um período de formação, precisa ser educado para a atividade (SAVIANI, 1996, p. 145).

Em relação às disciplinas cursadas durante sua graduação que trabalhavam a alfabetização, *NPS* falou que teve disciplinas que trabalhavam métodos, práticas e procedimentos que poderiam ser adotados em salas de aula, porém essas disciplinas para ela não serviram como base para o seu trabalho, pois na faculdade os trabalhos eram preparados para os alunos como se fossem crianças e davam certo, mas quando ela levava esses conhecimentos para a sua turma real com crianças de verdade, as atividades não alcançavam os objetivos pretendidos.

Às vezes os professores dividiam a sala em grupos e cada grupo pegava uma disciplina para fazer uma aula, como se fosse uma aula, expositiva e os

colegas eram os alunos. Mas, moço! Resolveu de nada não. Ficou lá, a gente faz porque a gente pensa que tá arrasando, né! Tá ótimo. Mas quando vai para o dia a dia... É muito diferente. É muito diferente mesmo! Porque a cabeça da criança é outra. O pensar infantil é diferente. A forma de eles entenderem as coisas é totalmente diferente e a gente não tem muito esse contato durante o período de graduação, a gente fica em um universo rodeado de adultos, sendo que depois a gente vai trabalhar com crianças. Então você não tem essa percepção.

A quarta pergunta procura identificar quais os métodos, procedimentos e técnicas mais utilizadas pela professora em sala de aula e como ela os utilizam. Observamos nas falas da professora que a rotina é adotada como principal procedimento de trabalho. Ela desenvolve nessa rotina um conjunto de ações que envolvem a utilização de matérias concretos, visuais e atividades que são repetidas diariamente a fim de que os alunos desenvolvam as capacidades consideradas necessárias, muitas vezes de forma até involuntária - *porque são habilidades que você vai desenvolvendo neles sem eles mesmos perceberem.*

Sobre os métodos a professora NPS demonstra dificuldade em relacionar a teoria com a prática, porém ainda sim a considera quando, dentro da entrevista, reflete sobre o que vem a ser esses métodos.

No alfabeto eu faço com eles o som das letras, então a gente faz... bom se for método, então eu utilizo o método fônico, que ai, é... Faz - /a/, /ã/, /c/ - as diferenças entre os sons - /m/ - E ai mostra para eles que na letra F não vibra a garganta, no V vibra a garganta. Tudo isso é do método fônico.

Sobre as técnicas a professora diz utilizar da prática do agrupamento, indicada pelas diretrizes do BIA, com os alunos de forma que ela tenha como trabalhar as dificuldades de cada grupo sem prejudicar o tempo de aprendizagem dos alunos.

Quando perguntada sobre quais as principais dificuldades, em relação à utilização dos conhecimentos, técnicas, métodos e procedimentos, que ela tem ou percebe que existam no momento de ensinar nas turmas de alfabetização a professora responde:

(...) às vezes você pegar algum procedimento ali no livro, no curso e tentar trazer ele para prática sem se preparar, eu acho que a maior dificuldade e essa, por exemplo, trazer os teóricos para a sala de aula é uma dificuldade imensa. E... Não é muito fácil você aliar a teoria com a prática é por isso que a gente fica mesmo só na prática, mas a dificuldade maior é essa. Você às vezes utilizar alguma técnica que você acha que tá abafando e aquela técnica não atinge seu aluno, não faz sentido para o aluno, igual eu falei no começo, o pensar infantil é diferente, então você às vezes pode ver uma atividade desenvolvida de uma maneira muito linda na teoria – Nossa vou lá fazer com meus alunos, vai ser o máximo – Mas ai se você não analisar se

aquilo realmente vai atingir eles, isso se torna um trabalho imenso para você, e eu acho que o pior, não é você só não conseguir, é você plantar uma ideia errada na cabeça da criança. Você imaginou a responsabilidade que você tem de ensinar alguma coisa errada? O professor no BIA é o espelho da criança. Concorde? Se você vai ensinar errado para um outro professor lá na frente tira essa ideia da cabeça da criança... É extremamente difícil.

Mais uma vez evidenciamos nas palavras da professora a dificuldade em relacionar a teoria aprendida durante o curso de formação, ou até mesmo uma especialização e a prática em sala de aula. Huberman (1992) e Vailland e Marcelo Garcia (2012) caracterizam este fato como uma das principais dificuldades apresentadas pelos professores iniciantes que estão a adentrar em seu campo profissional e passam pelo que a literatura considera como “choque com o real”. A professora *NPS* considera como principal dificuldade a relação teoria e prática.

A dificuldade maior é essa, você querer pegar uma atividade muito linda na teoria, mas que no final ali para a criança não faça sentido nenhum, e aí você cria essa ideia errada na cabeça da criança e aquilo fica (...) Essa é a principal dificuldade que eu acho que um professor alfabetizador deve ter e a maior preocupação também, porque eu me preocupo. Eu jamais quero sofrer isso com os meus alunos.

A sexta pergunta realizada procurou verificar quais as principais conquistas em relação aos conhecimentos, adquiridos ou aperfeiçoados pela professora *NPS*, relacionadas aos conhecimentos pedagógicos. A professora considerou como sua principal conquista os conhecimentos adquiridos a partir da participação no curso de formação continuada do Pnaic.

Então a minha maior conquista mesmo, assim, foi com o Pnaic, ele caiu como uma luva para mim, assim, e foi exatamente no meu primeiro ano de alfabetização no ano de 2014, 2013 e 2014 eu fiz, e eu estava iniciando, então eu falei – Nossa, eu não posso perder esse curso por nada nesse mundo – Ai liberaram a gente no horário de coordenação, tinha o polo da EAPE em Sobradinho, a gente ia para lá todas as terças e fazia, e tinha os trabalhos para entregar, mas assim, o material em si foi muito rico, ele tava muito, muito fiel ao que realmente você precisa para uma sala de aula no dia a dia, tinha uma teoria muito boa, muito bem embasada, mas era uma teoria que você realmente conseguia chegar com aquilo ali em sala de aula e fazer tranquilamente com os seus alunos.

Para a professora *NPS* o diferencial desse curso foi o fato de os professores orientadores serem professores experientes que passavam por uma formação oferecida pelo MEC e depois socializa os conhecimentos com os professores da secretaria que participavam do curso. Outro fato considerado de muita importância para a professora foi à adoção de materiais que conseguiam alcançar as necessidades dos professores em suas realidades.

Destacamos nessa questão um trecho que nos parece ser refletido. Neste trecho a professora lamenta não ter participado do Pnaic de ciências que ocorreu no ano em que ela não estava em uma turma do BIA:

Fiquei triste de perder, porque eu vi que os materiais estavam riquíssimos e o de matemática veio com encartes completos, prontos para você desenvolver jogos com seus alunos, ele vem com explicações de tudo que você tem que ensinar nos três níveis do BIA e com coisas concretas. Era só você pegar o livro e aplicar, você não se dava o trabalho nem de pensar no que você precisava fazer, era só você pegar aí e ele explicava detalhe - tem que fazer assim, assim assado, - você podia pegar e seguir.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p.127) alertam que os “os professores principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes”. Aqui inferimos que há equívocos quanto à utilização dos materiais do programa por parte da professora. Todavia, os autores dizem que no início da docência é comum a enganos e confusões por parte dos iniciantes.

A última questão da entrevista buscou saber se as políticas de formação continuada atendiam as necessidades da professora como alfabetizadora. Sobre isso a professora relata que os cursos que são oferecidos no formato do Pnaic atendem as necessidades dos professores. Para ela que participou do curso, o Pnaic foi um diferencial em sua carreira, tanto que diz:

Mas assim, eu acredito na política de formação continuada porque eu sou experiência viva de que eu passei por uma formação continuada com o Pnaic e vi um resultado extremamente positivo para mim.

Porém faz uma ressalva aos outros cursos oferecidos, pois segundo ela não estão preocupados com o conhecimento, mas sim com a certificação que o curso oferece.

Se a gente estiver falando de um curso no nível de Pnaic, se for um material muito bem produzido, sim. Só que infelizmente, tem muitos lugares por aí que oferecem cursos de formação continuada que é só no papel e no gogo. Só tem balela. É só para poder te dar uma certificação ali por escrito e assinado que você vai apresentar para uma escolha de turma e que para você não te acrescentou em nada.

Perguntada se a escola também auxilia na formação continuada dos professores, ela responde que a escola realiza reuniões gerais que tem como objetivo discutir sobre as

dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano da escola e que sempre que possível debatem textos que possam contribuir e aprofundar algum tema que estão com dificuldade de trabalhar.

Perguntamos também se a regional de ensino oferece a algum tipo de ação formativa para os professores. A professora respondeu que às vezes ocorrem ciclos de palestras que são divulgados nas escolas para os professores participarem, mas que são de caráter voluntário e que participam apenas aqueles professores que se interessam.

A professora julga por fim que a formação continuada é muito importante.

É muito importante, porque você vai se renovando, você não fica estagnado ali no conhecimento. Você aprende novas formas de ensinar, você aprende novos jeitos, novas técnicas, às vezes tem um estudo ali sobre a utilização de alguma técnica para desenvolver determinado conteúdo com os alunos e você nem tem conhecimento daquilo, e aí você não sabe, não procura saber e aquilo é super legal, tem um efeito muito bom.

Ao finalizarmos nossa entrevista pedimos para que a professora fizesse suas considerações finais sobre ser professora iniciante em turma de alfabetização. Sobre isso ela nos disse:

Minha consideração final é que... Eu estou em processo de formação (...) Eu aprendo cada dia um pouco mais, cada dia eu descubro um jeito novo de fazer algo de ensinar algo, de explorar algo com meus alunos e que, eu, como professora iniciante, meu desejo é que eu complete os meus 25 anos de carreira, se assim Deus me permitir, com uma bagagem de conhecimento imensa, que eu possa me orgulhar, quando eu olha para trás e me orgulha de ter feito um bom trabalho.

Podemos aqui verificar o processo que faz com que Vaillant e Marcelo Garcia citando Barth (2005) chamassem os professores iniciantes de aprendizes vorazes, profissionais que procuraram sedentamente aprender seu trabalho. Também observamos que a professora projeta seu futuro como profissional com uma alegre projeção e entusiasmo, marca presente durante o aspecto da descoberta, que segundo Huberman (1992) é o responsável por permite que o professor consiga ultrapassar a fase inicial de sua carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou apresentar e discorrer sobre as dificuldades e conquistas vivenciadas por professores iniciantes que atuam na Regional de Ensino de Planaltina – DF, em turmas de alfabetização, observando os aspectos didáticos pedagógicos, ou seja, os métodos, procedimentos, conhecimentos e técnicas desenvolvidos nas atividades educativas desses sujeitos.

Verificamos inicialmente com essa pesquisa, que existem poucos professores iniciantes em turmas de alfabetização (turmas do BIA) na Regional de Planaltina – DF. Um dos motivos que nos foi apresentado para esse fato é a preferência que os professores mais experientes e com mais tempo de secretaria de educação têm para a escolha das turmas, dado que a docência nas turmas do BIA gera uma gratificação salarial.

Também conseguimos verificar que as políticas públicas para formação de professores alfabetizadores não têm atendido aos anseios dos professores participantes da pesquisa. Para estes as políticas têm sua organização teórica afastada da prática do cotidiano escolar. Observou-se da mesma forma que as programas de formação continuada não ofertam um olhar diferenciado as necessidades dos professores que iniciam sua atividade docente em turmas de alfabetização, deixando assim de atender um público que por sua falta de experiência necessita de um aprofundamento de seus conhecimentos e habilidades durante a fase inicial de sua carreira.

Em relação às principais dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes em turmas de alfabetização conseguimos identificar que o principal problema apresentado é a dificuldade que os professores têm em relacionar os conhecimentos teóricos desenvolvidos nos cursos de graduação ou de formação continuada com a prática docente do dia a dia.

Podemos consentir aqui com o que Vailland e Marcelo Garcia (2012) comentam sobre a fase inicial da carreira docente ser uma fase marcada pela predominância dos aspectos práticos sobre os teóricos onde os professores principiantes encontram dificuldades em utilizar os conhecimentos adquiridos durante sua formação em sua prática profissional. Os autores argumentam que tal comportamento poderia ser facilitado com uma melhor organização do conhecimento necessário aos professores

Os docentes principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a necessidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhore continuamente como docentes. Isso seria facilitado se o conhecimento essencial para os docentes principiantes

pudesse ser organizado, representado e comunicado de forma que permitissem aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem (p. 127).

Quanto as principais conquistas apresentadas pelos professores em turmas de alfabetização temos: A aprendizagem de métodos de alfabetização e os conhecimentos adquiridos durante a participação no curso de formação continuada do Pnaic. Essas conquistas apontam para a necessidade que os professores iniciantes têm de desenvolver suas habilidades, conhecimentos e práticas para melhor conseguirem desempenhar seu trabalho docente. Para os professores iniciantes conseguirem utilizar os seus conhecimentos em sala de aula dar segurança a sua prática docente e é motivo de satisfação profissional, pois como diz Vailland e Marcelo Garcia “a confiança e o respeito por si mesmo são condições para que o docente seja reconhecido como tal por seus colegas, pelos pais e estudantes” (2012, p. 124).

Diante de tudo o que foi apresentado, podemos verificar quão pertinente é a pesquisa sobre como os professores iniciantes em turmas de alfabetização enxergam o seu início de carreira nessa fase da escolarização que é tão delicada e que necessita, daqueles que se dispõem, um sério comprometimento, pois estarão construindo junto com os alunos os conhecimentos de base. Pude a partir desta pesquisa me avaliar e refletir sobre o que sei e sobre o que preciso saber para ser um bom professor. Este assunto ainda está longe de um ponto final, então continuarei estudando, aprofundando e refletido para ajudar àqueles, que assim como eu, acreditam na educação e na profissão docente.

PARTE 3

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Chego ao final desta graduação com uma certeza e várias incertezas. Tenho a convicção que necessito me preparar, me qualificar mais para conseguir exercer a profissão como eu espero fazer, da melhor forma possível. Não quero ser apenas mais um professor, quero ser um bom professor, um professor que lutar pela qualidade da educação e que acredita que ela é instrumento primordial para a construção de um mundo melhor. Sou um sonhador e quero continuar sonhando.

Tenho incertezas que não dependem apenas de minha vontade. Quero entrar para a Secretaria de Educação, pois acredito na educação pública e não me vejo trabalhando em uma escola que não seja a escola pública.

Pretendo ganhar experiência de chão de escola, sentir a realidade das salas de aula, para daqui a mais ou menos 5 anos voltar para a Universidade e fazer o Mestrado em Educação. Acho necessário esse tempo, acho importante essa experiência. Depois, até os 40 anos, quero fazer o Doutorado.

Minha vontade é de trabalhar durante minha vida profissional em todas as modalidades da Educação. Quero um dia lecionar em cursos de graduação e ajudar a “formar” (não gosto dessa palavra) os futuros professores. Porém para isso, quero ter vivência daquilo que estarei ensinando, compartilhando com meus alunos.

É difícil falar do futuro, mas como disse acima, quero ser um bom professor, quero fazer e ser a diferença na vida dos meus alunos. Quero ser o tipo de professor que inspira seus alunos, assim como fui e sou inspirando pelos meus professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 6)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. MEC, Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Guia do Formador**. Módulo 1, 2001. p. 221. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf> Acesso em: 23 junho 2016.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, 2004.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Programa de formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Guia Geral**. 2007. p. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>> Acesso em: 23 junho 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília, DF, 2008. p. 364.

_____. Portaria Ministério da Educação /GM nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012. p. 22.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas - Bloco Inicial de Alfabetização**. ed. 2, Brasília, DF, 2012. p. 118

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. 562p.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho De 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. p. 63. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 23 junho 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação.** Brasília, DF, 2015. 76 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização, na Idade Certa.** p. 43. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf > Acesso em: 23 junho 2016.

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores –PROFA, e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos.** 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiás, Goiânia, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. **O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos.** In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998).* Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 171-184. (Série Estado do Conhecimento, 6)

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. **As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. Olhar de professor.** v. 15, n. 2, p. 223-236, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário.** Educação, v. 33, n. 3, 2010.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. **Formação de professores e profissionalidade do professor iniciante: o que dizem os textos aprovados na ANPED Sul, em 2010.** In: IX ANPED Sul 2012 – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1299/605>. Acesso em abril/2016.

GARRIDO, Elza; BRZEZINSKI, Iria. **A pesquisa na formação de professores.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores Formação de educadores Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas.* São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 617 -627.

GATTI, Bernadette; DE SÁ BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Unesco Representação no Brasil, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** In: Métodos e técnicas de pesquisa social. Atlas, 1987.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÖVOA, A. (Org) *Vidas de professores.* Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

LIMA, Emília Freitas de. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras.** Educação (UFSM), v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivência: No início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARIANO, André Luiz Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED**. 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005.

MOROZ, M. GIANFALDONI. MHTA (orgs.). **O processo de pesquisa–Iniciação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista brasileira de educação, p. 329-341, 2010.

NONO, M. A. & MIZUKAMI, M. G. N. **Processos de formação de professoras iniciantes**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, p. 145-155, 1996.

SÃO JOSÉ, Lucimara de. **Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. 2012. p. 198 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista brasileira de Educação, v. 13, n. 5, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

UNESCO. Declaração, de Nova Delhi sobre Educação Para Todos (1993). 2008.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal de Paraná, 2012

VILLAS BOAS, Benigma Maria de Freitas. **Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo”**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática. v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 39-56.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA
TRABALHO FINAL DE CURSO



Universidade de Brasília

PESQUISA: “AS DIFICULDADES E CONQUISTAS DOS PROFESSORES INICIANTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS”.

Caro(a) professor(a),

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário que tem como objetivos identificar e analisar quais são as dificuldades (aquilo que impede ou atrapalha o desenvolvimento das atividades) e conquistas (conhecimentos adquiridos ou aperfeiçoados) nos aspectos didáticos pedagógicos dos professores iniciantes em turmas de alfabetização. As informações fornecidas por vocês terão o anonimato garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa. Solicitamos que informe seu nome: _____, sexo: _____ idade: _____ anos, curso de graduação: _____, tempo de carreira: _____, a escola _____ em _____ que trabalha: _____, Ano/turma atual: _____ e Telefone: _____, para que possamos entrar em contato posteriormente.

Você poderia nos conceder uma entrevista posteriormente? Sim () Não ()

1. Há quanto tempo você atua como professor efetivo na Secretaria de Educação do Distrito Federal? _____

2. Qual motivo o levou a optar por classes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)?

() falta de opção

() escolha própria

(_____)
 outro: _____

3. Você se considera um professor (a) alfabetizador (a)?

Sim () Não ()

Justifique sua resposta?

4. Quais os conhecimentos específicos que um (a) professor (a) precisa saber para alfabetizar?

5. Os conhecimentos recebidos em sua graduação, sobre alfabetização, foram suficientes para subsidiar uma prática alfabetizadora segura?

6. Indique quais autores mais influenciam sua prática alfabetizadora em sala de aula.

7. Quais são os métodos, procedimentos e técnicas mais utilizadas por você em sala de aula e como os utiliza?

8. Quais as principais dificuldades, em relação à utilização dos conhecimentos (técnicas, métodos e procedimentos), que você tem ou percebe que existem no momento de ensinar nas turmas de alfabetização?

9. Indique suas principais conquistas (conhecimentos adquiridos ou aperfeiçoados) relacionadas aos conhecimentos pedagógicos (métodos, procedimentos e técnicas) no trabalho com a alfabetização:

10. Você possui alguma especialização na área de Alfabetização? (☐) Sim (☐) Não
Se não, pretende fazer alguma especialização nessa temática (☐) Sim (☐) Não. Por quê?

11. Você participa de algum grupo de formação continuada oferecido pela instituição em que trabalha Regional de ensino ou Secretaria de Educação que tenha por objetivo auxiliar e dar suporte a prática alfabetizadora?

(☐) SIM (☐) NÃO

12. Caso tenha respondido sim na questão anterior, esse grupo lhe oferece conhecimentos (técnicas, métodos, procedimentos) para assessorar o seu trabalho como professor alfabetizador (a)? Fale um pouco sobre ele.

13. Em sua opinião, as políticas de formação continuada sobre alfabetização atendem às suas necessidades de professor (a) alfabetizador (a)?

- (☐) Totalmente
(☐) Parcialmente
(☐) Pouco
(☐) Não atendem

Justifique a sua resposta:

14. Você deseja permanecer trabalhando em classes de Alfabetização?

(☐) Sim (☐) Não

Justifique sua resposta.

15. Complete as frases:

Ser professor alfabetizador é...

Iniciar a carreira sendo professor alfabetizador foi...

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade de Brasília

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como está sendo iniciar a carreira docente em uma turma de alfabetização?
2. Quais os conhecimentos específicos que você considera fundamentais a um (a) professor (a) precisa ter para alfabetizar?
3. Os conhecimentos recebidos em sua graduação, sobre alfabetização, foram suficientes para subsidiar uma prática alfabetizadora? Por quê?
4. Quais são os métodos, procedimentos e técnicas mais utilizadas por você em sala de aula e como os utiliza?
5. Quais as principais dificuldades, em relação à utilização dos conhecimentos, técnicas, métodos e procedimentos, que você tem ou percebe que existam no momento de ensinar nas turmas de alfabetização?
6. Indique suas principais conquistas em relação aos conhecimentos, adquiridos ou aperfeiçoados, relacionadas aos conhecimentos pedagógicos, ou seja, aos métodos, procedimentos e técnicas utilizados no trabalho com a alfabetização:
7. Em sua opinião, as políticas de formação continuada sobre alfabetização atendem às suas necessidades de professor (a) alfabetizador (a)? Por quê?

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Brasília**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____,
RG: _____, CPF: _____ autorizo o pesquisador
Diego Camara de Lima, Matrícula: 13/0053694, graduando do Curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília – UnB, cujo projeto de pesquisa é
denominado “AS DIFICULDADES E CONQUISTAS DOS PROFESSORES INICIANTES
EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS”, sob
orientação da Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, a utilizar-se das informações obtidas
no Questionário, do qual participo, por meio de respostas escritas, obedecendo aos critérios da
ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato. Declaro-me ciente e concordo com
o acima exposto.

Assinatura do Participante

/ /
Data

Caso deseje obter o resultado da pesquisa: “AS DIFICULDADES E CONQUISTAS DOS
PROFESSORES INICIANTES EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS
DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS”, por favor, entrar em contato pelo e-mail.
diegocamaralima@gmail.com.

APÊNDICE 3- AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS



Universidade de Brasília

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ da _____, **AUTORIZO** a coleta de dados da Pesquisa “**AS DIFICULDADES E CONQUISTAS DOS PROFESSORES INICIANTES EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS**”. Monografia, desenvolvida por DIEGO CAMARA DE LIMA, MATRÍCULA 13/0053694/UnB, RG 2.681.403, CPF 023.532.331- 47 e orientada pela Profª Dra SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília - DF, ____ de _____ de 2016

DIEGO CAMARA DE LIMA
Graduando/ Pesquisador
Licenciatura em Pedagogia FE/UnB

Profª Drª SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ
Orientadora
FE/UnB

Concedente
CRE/ Planaltina- DF

ANEXOS



Universidade de Brasília

1. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA***1. Como está sendo iniciar a carreira docente em uma turma de alfabetização?***

É Um Desafio diário. Não é fácil porque às vezes você se vê perdido ele em alguma coisa que você precisa ensinar e não sabe como passar isso aos alunos. É... Então você busca uma alternativa com eles, assim... É tenta uma coisa e tenta outra. Algumas dão certo, outras não dão. Então é... Resumindo é isso, um desafio diário... Que você se ver diante de questões simples de como explicar uma operação de adição, de subtração, aquelas noções que eles têm que ter de adicionar, de juntar, de retirar, e os métodos que a gente usa é tentar partir para o concreto, né! Mas é bem complicado. Você se sente perdido, porque você está iniciando e se não tem ninguém ali para te orientar em como fazer e você nunca viu ninguém fazendo, você não sabe como fazer. E aí você pega e faz do jeito que você acha que dá certo. Às vezes funciona, às vezes não funciona. E.. aí quando funciona você fica satisfeito, né! E quando não funciona você fica, *ai meu Deus!* E fica desesperado, né! E vai, às vezes... Quem tem humildade, pede a um colega, quem não tem humildade continua fazendo errado, e vai com seu orgulho ali. Mas, graças a Deus, eu sempre consegui muita ajuda de quem trabalhou comigo pra me orientar. *Olha é dessa maneira.* Então a orientação que eu tenho hoje são de colegas que já passaram por isso e que me mostraram algum caminho ali que eu podia trilhar para poder trabalhar com as crianças, mas fora isso... É... Você se sente perdido. Quando você fala assim, *meu Deus e agora?* É mais ou menos por aí que vai. No início é bem desesperador.

Você já ingressou em turmas de alfabetização?

Não, eu comecei com um quarto ano. Eu me formei em 2007 e assumir o concurso de 2010, eu fiz a prova em 2010 e assumir em 2012, e eu iniciei com um quarto ano. Porque eu falei, *como que eu vou pegar uma alfabetização se eu nunca nem dei aula?* Então eu falei, ah... no quarto e quinto ano eles já são mais independentes (risos), eu vou para o quarto e quinto. Então, aí eu fui e são conteúdos mais fáceis e assim, quando eu tinha dificuldade de explicar alguma matéria eu recorria a algum colega, a minha colega que coordenava junto comigo, que

também dava aula na outra turma também correspondente ao quarto ano, e ela me explicava alguma coisa que eu precisava ensinar para os meus alunos e eu repassava a eles. Depois, no próximo ano eu fui para o segundo ano, era uma turma de alfabetização, e aí eu tive sorte de trabalhar com um grupo que a coordenadora tinha estudado comigo, mas ela diferente de mim já tinha dado aula em escola particular, já tinha experiência de contrato e aí eles foram me ensinando algumas técnicas de alfabetização e passando uma rotina pra eu ir trabalhando diariamente, por que alfabetização precisa disso. E eu nem sabia. Não sabia fazer os sons do alfabeto. Foram eles que me ensinaram. Então, assim... Aquele método fônico, que é um que funciona muito, eu nem... Eu cheguei nelas e falei, *Tá, mas como é que faz o som dessas letras?* Porque você só sabia o nome das letras e o som não é o nome da letra. Aí elas foram me ensinar. E nessa escola que eu trabalhava anteriormente, as coordenações coletivas elas faziam oficinas com a gente, então elas pegavam e faziam a gente como se a gente fosse o aluno e mostrava pra gente como você deveria trabalhar com o aluno ali em sala de aula. Não só em português, mas em matemática, um joguinho, um material concreto, aí elas iam ensinando pra gente. Mas se não fosse... Eu não saberia entrar em sala e encarar ali a realidade... e tentar fazer de alguma forma, de algum jeito, né! Ensinar ali de um jeito que eu achava que eles iam conseguir pegar. Era o jeito certo? Não, mas ninguém tinha me dito que era errado, né! Mas eu tive essa sorte de trabalhar com colegas, assim, que... que me deram esse caminho, que me mostraram e que assim foram me ensinando o que fazer para poder trabalhar com eles.

Essa questão da escolha de turma, você escolheu mesmo ou tem algum procedimento?

È uma portaria, né! A gente segue a orientação da portaria. Eu tive sorte, porque na escola onde eu fui para Sobradinho, lá sobraram turmas de alfabetização. Era uma escola pequena e tinham várias carências e essas vagas sobraram e aí eu acabei optando por pegar o segundo ano, e aí eu falei para o pessoal, eu não sei, mas eu estou disposta a aprender. E aí eu tinha colegas que já tinham muito tempo de experiência em alfabetização e a gente sempre sentava juntos, coordenava junto, montava planejamento semanal, quinzenal, mensal todo em cima de atividades, ali, por exemplo, ia trabalhar uma dificuldade ortográfica, aí elas vinham e olha, tem tal história que a gente pode contar. Então elas sempre achavam uma maneira de mostrar como iniciar determinado conteúdo, determinado assunto, é história, é palavrinha, é explorando um texto, é explorando uma música, e assim por diante a gente ia fazendo. Não porque eu sabia essas técnicas antes, mas porque elas me passaram a vivência delas, que elas já faziam ali e que funcionava e que dava certo, né! E aí, a gente começa a aplicar com nossos alunos e começa ver o resultado também. Mas se não fosse... Não conseguiria, não teria como

mesmo saber como alfabetizar essas crianças, porque é bem complicado. A cabecinha deles não raciocina como a nossa, e aí a gente aprende a pensar do jeito que eles pensam, se a gente não conseguir pensar que o aluno, fazer aquilo fazer sentido para o aluno, não faz sentido. E nem todo professor tem essa percepção de ensinar com essa visão, de que o aluno tem que entender o porque. *Por que que o Q anda grudado com o U? Por que o U não separa? Por que que faz esse som? Por que é dessa forma na matemática?* Então assim e..., se não tiver aquele sentido a criança não atinge a alfabetização. Se você não conseguir mostrar que aquilo ali é dessa forma, ou por causa disso, daquilo, pra eles não faz sentido e a aprendizagem não acontece. E aí você só consegue mostrar para ele porque das coisas a partir do momento em que alguém te explica o porquê daquilo, e aí você começa a tentar passar para eles de uma forma que eles compreendem. *Ah... Professora, então é por isso!* Aí eles vão e conseguem fazer. Tem que fazer sentido para a criança, porque se não fizer sentido para eles não tem aprendizagem, eles não desenvolvem. Para eles é um conhecimento que não atinge eles, fica uma coisa vazia e acaba que eles não absorvem, né!

2. *Quais os conhecimentos específicos que você considera fundamentais a um (a) professor (a) alfabetizador (a)?*

Conhecimentos específicos... Bom... Primeiro entender um pouco do universo do nosso alfabeto, da nossa língua, por que tem muita coisa na nossa língua que não se explica. Tem coisa que se explica e tem outras coisas que não se explicam. E, é então, igual matemática. Na matemática ela é uma ciência mais exata. É então, assim, esses conhecimentos mais específicos, eu considero assim, é você saber como passar algum conceito a eles. E aí você acaba que você procura a base de grandes estudiosos da matemática, porque esses estudiosos mais atuais, até que eles têm alguma coisa mais relevante para te passar, os fundamentos matemáticos, e é.... Então eu fiz o Pnaic, e aí no Pnaic eles te explicam é... A eficiência do uso de um material concreto, e aí esses conhecimentos que você precisa é em relação a isso, saber a parte teórica deles para aplicar na prática. Por que o que faz sentido para as crianças elas saberem representar uma o 1 a partir do momento em que ela ver um palito ali na frente dela. Porque eles estudam isso e veem que a criança aprende a fazer a operação mental a partir do momento que ela tem o domínio do concreto. Então essa parte assim, tem muitos teóricos que ajudam mesmo a você ter uma fundamentação. Mas assim, não é fácil aliar teoria a prática. Na verdade, quando a gente na pratica mesmo a gente acaba até esquecendo dessa parte aí dos grandes filósofos, e acaba de tornando um hábito. Fica tão natural que acaba que é... fica meio que por trás. Mas a gente sabe que no fundo tem uma pessoa que estudou aquilo e que viu o sentido daquele conhecimento ser passado daquela forma. Então é muito importante... Mas

fala assim, especificamente, eu te falar quais teóricos você utiliza é mais complicado. Eu não sei te dizer assim. Qual teórico, qual conhecimento ali, especificamente, que eu aplico no português, na matemática, nas outras matérias, assim, é bem complicado de aliar o que você aprendeu lá com as coisas que você trabalha aqui no dia a dia, na realidade deles.

3. Os conhecimentos recebidos em sua graduação, sobre alfabetização, foram suficientes para subsidiar uma prática alfabetizadora? Por quê?

Mais ou menos... Eles foram importantes de certa forma, porque você aprende sobre as tendências pedagógicas, você aprende que tem pessoas que estudaram as várias formas de educar e esses conhecimentos às vezes você consegue trazer eles para uma realidade concreta. Mas assim, na prática mesmo, é igual eu estava conversando com minhas colegas, você só aprender a dar aula a partir do momento em que você enfrenta uma sala de aula. Você só aprende a fazer alguma coisa fazendo ou vendo alguém fazer e tentando criar o seu próprio jeito de reproduzir aquele método que a pessoa usa. Na faculdade, durante o estágio, Nossa foi totalmente... Quando eu lembro... Quando eu paro, quando eu vi sua pesquisa, eu parei um pouco para poder analisar quando eu passei pelo meu estágio supervisionado, e eu fico imaginando... O quê que adiantou eu ir para aquela sala de aula e ver aquela professora fazendo aquelas coisas? Porque não adiantou em nada. Porque acaba que você cria o seu jeito. Mas por mais que a pessoa te ensine, você sempre vai imprimir a sua característica pessoal no jeito de passar aquele conhecimento para aquele aluno. Então assim, resolve por um lado, mas por outro não, porque na hora você tem que encarar mesmo de frente, é você ali... não resolve nada. Você acaba desenvolvendo o seu jeito de dar aula com base no que você acredita, com base no que você recebeu de formação, e aí a parte dos conhecimentos que a gente passa, eles não subsidiam. Resumindo, eles não subsidiam uma prática alfabetizadora. O que veio a subsidiar uma prática alfabetizadora para mim não foi a graduação, foi o Pnaic e as minhas pessoas, minhas coordenadoras, minhas colegas que davam aula junto comigo em outras turmas, que passavam as técnicas delas para mim. Mas enfim, é... esses conhecimentos acabam que ficam perdidos, eu acho. Só servem para você pegar sua graduação, graças a Deus um diploma, e passar em um concurso. Nem a prova que você faz no concurso não está analisando se você sabe dar aula ou não, ela está analisando... ela... É uma prática eliminatória, né! Para você selecionar as pessoas que mais se prepararam, estão mais aptos ali a assumir uma sala de aula, mas não quer dizer que você saiba dar aula. Então realmente... não ajuda em muita coisa.

Você teve disciplinas específicas sobre a alfabetização durante a graduação?

(Silêncio)... uhm...Teve, teve, tivemos, sim tivemos, agente fazia as vezes oficinas. Eu lembro agora. Eu estava até olhando umas fotos da faculdade lá, porque a pessoa aqui guardou tudo, mas andou se desfazendo por causa de espaço nos últimos tempos. E ai eu estava olhando umas fotos e vendo que a gente fazia umas oficinas em sala de aula, a gente procurava formas de ensinar conteúdos de geografia, formas de ensinar conteúdos de história, de português, de matemática. Às vezes os professores dividiam a sala em grupos e cada grupo pegava uma disciplina para fazer uma aula, como se fosse uma aula, expositiva e os colegas eram os alunos. Mas, moço! Resolveu de nada não. Ficou lá, a gente faz porque a gente pensa que tá arrasando, né! Tá ótimo. Mas quando vai para o dia a dia... É muito diferente. É muito diferente mesmo! Porque a cabeça da criança é outra. O pensar infantil é diferente. A forma deles entenderem as coisas é totalmente diferente e a gente não tem muito esse contato durante o período de graduação, a gente fica em um universo rodeado de adultos, sendo que depois a gente vai trabalhar com crianças. Então você não tem essa percepção. É bem complicado, né! É bem complicado mesmo.

Alguma coisa você lembra de já ter utilizado os seus conhecimentos adquiridos na faculdade em sala de aula?

Não. Não, não, não, não. Não me lembro. Porque a graduação já faz uns 10 anos, e eu demorei bastante do tempo em que eu me formei para depois ir dar aula. E eu não consigo me lembrar de alguma coisa assim que realmente- - *Ah isso aqui eu estudei na faculdade to usando aqui* – Sinceramente eu não lembro. Não lembro mesmo. Foi até um pouco de falha pessoal, mas eu não queria, na época em que eu me formei, não queria dar aula se não fosse efetiva na secretaria. Foi uma decisão própria. Eu não quis ir para escola particular, eu não quis ser contrato, porque eu via que contrato sofria muito. E eu tive uma família que me deu apoio até eu conseguir passar em um concurso público. Então a partir do momento em que eu passei no concurso que eu falei assim – *agora sim eu vou encarar e vou ser professora* – Mas antes disso... foi bem complicado. Eu não lembro de nada que eu tenha estudado e que tenha realmente valido para hoje em dia, para o que eu faço hoje no meu dia a dia. Se eu falar para você que lembro vou tá mentido, porque fica guardado na sua memória, mas fica lá no seu subconsciente. Pode ser até que inconscientemente eu use alguma coisa, mas não que eu tenha ciência disso. Entendeu?

4. Quais são os métodos, procedimentos e técnicas mais utilizadas por você em sala de aula e como os utiliza?

Posso te passar, assim, um pouco do meu dia a dia... O que é chegar na sala de aula para mim? A gente chega, é... faz aquela acolhida com os alunos... Eu... a gente na alfabetização, é... a

rotina para eles é importante, então a gente vai, trabalha rotina, que dia é hoje? Vai para o calendário, mostra, tem que ter muito apoio visual na sala de aula. Tem que ter esse suporte visual para eles. Mostrar. E têm coisas que você trabalha diariamente e que diariamente o aluno erra. Então você vai, trabalha o alfabeto, depois pergunta sobre o tempo, porque são habilidades que você vai desenvolvendo neles sem eles mesmos perceberem. Que é a noção espaço-temporal. Às vezes tem aluno que nem sabe o que fez ontem, mas isso é normal. Por mais que não pareça, mas na fase em que eles estão é normal, é uma coisa que tem que ser trabalhada pelo professor no dia a dia. É muito difícil a questão da temporalidade para eles, então a gente vai todo dia, começa como calendário, depois a gente faz a contagem dos alunos – *Quantos nós somos?* – Faz a pergunta de varias formas diferentes – *Eu aprendi isso no pnaic* – Às vezes você pergunta quanto falta, quanto a mais, é... vai variando a forma de perguntar para eles, e ai você vai trabalhando em cima disso. Perguntando de uma forma diferente, mas sempre tentando alcançar o mesmo objetivo para que eles se acostume com uma linguagem, e depois de uma rotina, em que a gente faz a contagem, a gente vai para o alfabeto. No alfabeto eu faço com eles o som das letras, então a gente faz... bom se for método, então eu utilizo o método fônico, que ai, é... Faz - /a/, /ã/, /c/ - as diferenças entre os sons - /m/ - E ai mostra para eles que na letra *F* não vibra a garganta, no *V* vibra a garganta. Tudo isso é do método fônico. E ai depois de uma leitura do alfabeto, eu gosto de fazer sempre com eles uma leitura para deleite. Pego uma história e sempre leio uma história pequena no começo. E ai você vai para a parte de interpretação oral da história. Nesse momento você ensina a eles as regras de escuta, a manutenção da fala, é... a manutenção da fala pertinente ao tema... Porque tem aluno que você tá falando do livro e ai ele vem te contar que aconteceu alguma coisa lá na casa dele. Ai já é o momento de você interferir e dizer – *não, fulaninho, a gente hoje, a gente não tá falando sobre isso, não é momento* – Então tudo isso, essa parte da rotina é diário e a gente explora muita coisa deles que nem eles mesmos percebem que a gente tá explorando isso da criança, mas que no final de um ciclo do BIA é muito necessário, então, prestar atenção ao tempo, né! Fazer inferências, né! Bom – aconteceu isso e isso na história. E se fosse com você, como você reagiria? Você vai utilizando dessas formas, é... oralizando com eles, e depois a gente passa para a parte pratica da aula, que é trabalhar ali, eu gosto muito de ter um horário, trabalhar diariamente português e matemática, tirar um dia, assim, para artes, é... outro dia para outras matérias, né, ciências humanas e da natureza. E vai trabalhando nos livros e de vez em quando vem com algum projeto, desenvolve alguma atividade pratica com eles, né, em relação às ciências, essas outras matérias, ciências, historia, geografia e vai explorando. No momento de ir para a quadra, a

gente vai e trabalha lateralidade, emoção, o que tá dentro o que tá fora, então envolve tanto geografia quanto matemática e vai explorando isso de uma forma processual, primeiro ano e de uma forma, o segundo ano é de outra forma e o terceiro é mais aprofundado. Infelizmente, eu ainda não tive oportunidade de trabalhar nem com primeiro, nem com terceiro ano. Esse é o terceiro ano que eu estou em sala de aula com o BIA, mas eu só peguei segundos anos até hoje. Eu tive dois anos de segundos anos, em 2014...2013 e 2014, e agora em 2016 é o meu terceiro ano com o segundo ano. Mas assim, eu gosto muito dessa fase de segundo ano. Eu tenho um pouco de medo ainda de pegar os extremos, que é o primeiro e o terceiro. Eu gosto da parte intermediária deles, de pegar eles já meio que desenvolvidos e fazer eles avançarem. Então assim, as técnicas são essas, e aí a gente vai quadro, material concreto, né! A gente utiliza o espaço da escola, o que a escola oferece de suporte a gente vai tentando adequar ao que a gente precisa desenvolver com base no currículo em movimento lá, da Secretaria de Educação. Eles determinam o que a gente precisa, né, cumprir com os alunos ao final de cada ano do BIA. Então, assim, eu não quero que meu aluno vá para o terceiro ano com defasagem, então tudo que eu puder fazer com esse aluno para ele avançar e finalizar o segundo ano com todas as habilidades adquiridas, eu faço. E aí você se depara com uma grande questão... tem aluno que tá lá na frente, tem aluno que tá lá atrás. Aí você vai para as estratégias do BIA, que são os reagrupamentos, reforço, é... projeto interventivo. Aqui na minha sala, se você puder observar... tá vendo quatro grupos? São quatro grupos. Aquele lá de trás é o grupinho dos alunos mais fraquinhos, que estão ainda naquele nível que vieram com alguma defasagem do primeiro ano e ainda estão em processo de alfabetização, porque eu tenho quatro alunos que ainda não dominam todos os sons do alfabeto, ainda tem muita dificuldade na leitura, escrita e matemática também, nós conceitos matemáticos. Esse grupo é o intermediário e esse grupo é o dos alunos mais avançados. E o que a gente faz? Procura atividades para eles, várias vezes a mesma atividade, mas a gente sabe que cada um está em um nível diferente, cada um tem seu tempo. Então esses alunos que ainda estão alfabetizando a gente dá uma atenção maior e a gente tá tentando colocar eles todos em um mesmo nível. Mas não é fácil. É um processo. E aí desenvolve leitura praticamente todos os dias, aí estimula leitura, leitura de palavrinhos, textos pequenos, de matemática, material concreto. Aqui, o grupo mais avançado já faz operação mental, eles não precisam mais do concreto, então a gente não vai obriga-los a eles ficar no concreto. Então com os avançados a gente coloca eles mais para frente ainda e vai tentando puxar os outros para o nível dos que já estão é... dentro... Eles não estão nem avançados, eles estão dentro do que eles deveriam estar, porque todos deveriam chegar no mesmo nível, né, mas só que infelizmente não chegam, então a gente tem que usar as estratégias. Então o

reagrupamento dentro da minha sala de aula é diário. Diariamente a sala é nessa formação. No dia que a gente vê que os alunos estão todos no mesmo nível a gente muda a formação da sala. Ai a gente vai trocando eles de grupo a medida que eles vão avançando a gente passa eles para o grupo que tá mais avançado e vai trabalhando, vai explorando ali o português, matemática e aprofundando cada vez mais, nas dificuldades ortográficas, na interpretação de textos, na adição e subtração, não só adição e subtração, as quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão, tentando sempre trabalhar no todo, né, no todo. Mas a gente sabe que tem uns que não conseguem, e ai é muito difícil, e bem complicado, você fica bem angustiado, mas ai quando você vê um avanço do aluno, quando você vê que ele tá lendo melhor, porque você tá ali fazendo aquele trabalho diário de chegar aqui, tomar a leitura, ensinar como é o sonzinho da letra, você fica muito satisfeito também. E os pais também reconhecem isso. Eles veem o nosso esforço e chegam para gente e falam – Nossa, mas meu filho ano passado não desenvolveu nada, ele está com vocês esse ano e a gente tá vendo que ela já tá lendo palavrinha em casa, não sei o que! Você também fica muito satisfeito. É um trabalho árduo, é um trabalho pesado e bem cansativo. Tem dia que você sai daqui ahhh... esgotado, querendo sair correndo, puxando os cabelos. Mas depois quando você vê que eles estão evoluindo, você fica muito feliz, muito satisfeito com a evolução deles, com o aprendizado, com as respostas que eles dão para você. E o dia em que você não consegue você fica frustrado também, e vai, no outro dia e tenta de novo, tenta de novo, até você conseguir. Quando a gente não consegue, ai a gente encaminha, que ai a gente fala – pelo amor de meu Deus! Eu já tentei tudo com esse aluno. Eu já tentei isso, isso, isso e aquilo – Ai a gente vai buscar o apoio da equipe da escola para ver se essa criança não tem um déficit de atenção, se ela não tem um déficit intelectual, se ela não é DI, se ela não tem um, algum transtorno. Porque trabalhar você trabalha, e a criança nunca absorve? Alguma coisa tem errado com essa criança. Precisa ser investigado, e ai você vai acionar a equipe da escola para acionar a família para buscar alguma alternativa para essa criança. Mas é bem complicado, e quando você não tem laudo... você fica ali quebrando a cabeça. Pensando – *ai meu deus do céu, o que eu faço?* – né! E por ai vai...

Você falou do seu medo dos extremos, tanto do primeiro ano quanto do terceiro. Por que esse medo? O que justifica esse seu medo?

Ah! O terceiro e porque... Aqui no segundo ano se eu tenho essa diferença aqui, no terceiro ano, infelizmente, por causa da não retenção do BIA, aumenta muito e o trabalho triplica. Porque ai você pega o terceiro ano e já é a preparação para você manda-los para o quarto e quinto e no quarto e quinto os alunos já tem que ser mais independentes, né! Já tem que tá

com as habilidades, com o sistema de alfabetização todo concretizado, e tem aluno que chega no terceiro ano no mesmo nível dos que estão aqui no segundo ano. Então se é para alfabetizar, eu prefiro alfabetiza-los no meio do caminho. Porque eles já vêm com alguma coisa que eles já estão sabendo e eu vou aprimorar. Para o terceiro ano é isso. E para o primeiro e por que... eu sou muito nova ainda na secretaria, então eu não sei ainda se eu já sei pegar alunos e deixar eles prontos para o segundo ano do jeito que as colegas fazem. Não que eu não possa tentar um dia, eu sei que eu posso tentar, mas, por exemplo, eu vejo colegas ali fazendo alguma coisa, fazendo coisas que eu... *Meu Deus, eu não sabia disso!* E aí vai que eu pegue uma turma de primeiro ano e eu não faço o meu trabalho direito, eu não alfabetizo essas crianças como elas deveriam ser alfabetizadas, por que eu não tive esse contato ainda. Aí meu medo é esse, de não... de pegar e não conseguir desenvolver com eles o que tem que ser desenvolvido com eles. Por que é uma responsabilidade muito grande primeiro ano. Você tem que apresentar tudo para eles. Você tem criança que chega na escola completamente sem rotina, então a gente vê relatos de professores de primeiro ano aqui que as vezes eles passa o tempo mais “domando” os alunos do que ensinando. E particularmente, não me agrada a ideia, não me agrada nem um pouco. Aí no segundo ano não, no segundo ano eles já vem oh! Trabalhadinhos. Sabem que para sair de sala tem que pedir, que tem hora para tudo, que tem hora para banheiro, que tem hora... e aí você vai moldando. A turma também é a cara do professor. Se você impõe seu ritmo eles vão seguir, se você deixar correr solto vai correr solto. Mas o meu medo é esse, medo de não conseguir ensinar para eles, assim, da forma correta que tem que ser no primeiro ano. Eu acho que para eu pegar um primeiro ano, só vou pegar se realmente não sobrar mais nada e se... para eu pegar por livre e espontânea vontade, primeiro eu quero me aprofundar em cursos de alfabetização, fazer mais uns cursos para poder ter mais formação, ter mais conhecimento, aprender mais técnicas, métodos, né! Trocar mais experiências com pessoas que já sabem, para depois eu pegar. Antes disso... fujo. É capaz de eu até sair de um BIA por conta disso. É capaz de eu abrir mão da alfabetização para poder não desenvolver um trabalho que depois eu não vou ficar satisfeita, chegar em casa ou ao final de um ano letivo e olha e falar assim – *Nossa! Meus alunos estão saindo fracos.* – Não me agradaria nem um pouco. Eu acho que eu ficaria muito frustrada. Aí eu fujo por causa disso.

5. *Quais as principais dificuldades, em relação à utilização dos conhecimentos, técnicas, métodos e procedimentos, que você tem ou percebe que existam no momento de ensinar nas turmas de alfabetização?*

As dificuldades... Eu acho que eu já falei um pouco sobre todas as dificuldades. É às vezes você pegar algum procedimento ali no livro, no curso e tentar trazer ele para prática sem se preparar, eu acho que a maior dificuldade é essa, por exemplo, trazer os teóricos para a sala de aula é uma dificuldade imensa. E... Não é muito fácil você aliar a teoria com a prática é por isso que a gente fica mesmo só na prática, mas a dificuldade maior é essa. Você às vezes utilizar alguma técnica que você acha que tá abafando e aquela técnica não atinge seu aluno, não faz sentido para o aluno, igual eu falei no começo, o pensar infantil é diferente, então você às vezes pode ver uma atividade desenvolvida de uma maneira muito linda na teoria – *Nossa vou lá fazer com meus alunos, vai ser o máximo* – Mas aí se você não analisar se aquilo realmente vai atingir eles, isso se torna um trabalho imenso para você, e eu acho que o pior, não é você só não conseguir, é você plantar uma ideia errada na cabeça da criança. Você imaginou a responsabilidade que você tem de ensinar alguma coisa errada? O professor no BIA é o espelho da criança. Concorda? Se você vai ensinar errado para um outro professor lá na frente tira essa ideia da cabeça da criança... É extremamente difícil. Tá vendo? Aí o meu medo lá do primeiro ano. Vai que eu ensino alguma coisa errada, depois vai, como é que essas crianças vão ficar depois. Por que você tá formando seres humanos, e aí se você pega alguma coisa e ensina de uma maneira errada ou de uma maneira irresponsável, é... Você insinuou. Para você às vezes não vai ter prejuízo nenhum, mas seu aluno pode levar esse prejuízo para o resto da vida. Então você tem que ter responsabilidade. A dificuldade maior é essa, você querer pegar uma atividade muito linda na teoria, mas que no final ali para a criança não faça sentido nenhum, e aí você cria essa ideia errada na cabeça da criança e aquilo fica (...) Essa é a principal dificuldade que eu acho que um professor alfabetizador deve ter e a maior preocupação também, porque eu me preocupo. Eu jamais quero sofrer isso com os meus alunos.

Você tem alguma dificuldade em aplicar algum tipo de método?

Olha... depende. Se eu ver que aquilo vai fazer algum sentido para o aluno, a gente vai lá e tenta. Mas se a gente ver que não vai fazer sentido... Especificamente assim, aleatório assim, fica difícil eu te dizer – Ah isso aqui eu não vai dar certo, não vou conseguir – Né! Mas geralmente, geralmente... É bem complicado, aliar essa parte assim, a teoria a prática.

6. Indique suas principais conquistas em relação aos conhecimentos, adquiridos ou aperfeiçoados, relacionadas aos conhecimentos pedagógicos, ou seja, aos métodos, procedimentos e técnicas utilizados no trabalho com a alfabetização:

Minhas principais conquistas... Elas aconteceram durante o pnaic de português e o pnaic de matemática. Foram cursos oferecidos pelo MEC, e a gente fez. Só que eu acho que eles

acertaram muito em pegar professores orientadores que eram de sala de aula. Fez toda a diferença. O pnaic de português, que foi o primeiro que teve, a nossa professora orientadora, ela tinha anos e anos de alfabetização em uma escola que foi modelo na regional de sobradinho. Porque eu não era dessa regional, eu era de Sobradinho. Então assim, a forma dela passar esses conhecimentos fez toda a diferença, não foi um curso pesado, não foi um curso cansativo, foi um curso muito prazeroso, apesar de trabalhoso, mas recebemos até a certificação pela UnB, porque eles faziam a formação na UnB para poder passar para a gente, e a troca foi muito legal, porque às vezes a gente passava nossas angústias para os professores orientadores e eles levavam para a UnB, aí eles discutiam, discutiam, discutiam lá com quem tinha, com o pessoal que fazia a formação deles e depois passava a devolutiva para a gente – Olha, a gente discutiu e isso aqui a gente conseguiu reivindicar com eles, isso aqui a gente não conseguiu reivindicar, então assim, alguma coisa que a gente via lá nos cadernos que a gente não concordava ou que a gente concordava, assim, essa troca que foi muito, muito rica mesmo, tanto no pnaic de português, quanto no de matemática, porque eu dei a sorte de pegar a mesma orientadora nos dois anos, depois disso ela já se aposentou, ela já tinha um tempo de secretaria. Então a minha maior conquista mesmo, assim, foi com o pnaic, ele caiu como uma luva para mim, assim, e foi exatamente no meu primeiro ano de alfabetização no ano de 2014, 2013 e 2014 eu fiz, e eu estava iniciando, então eu falei – *Nossa, eu não posso perder esse curso por nada nesse mundo* – Aí liberaram a gente no horário de coordenação, tinha o polo da EAPE em Sobradinho, a gente ia para lá todas as terças e fazia, e tinha os trabalhos para entregar, mas assim, o material em si foi muito rico, ele tava muito, muito fiel ao que realmente você precisa para uma sala de aula no dia a dia, tinha uma teoria muito boa, muito bem embasada, mas era uma teoria que você realmente conseguia chegar com aquilo ali em sala de aula e fazer tranquilamente com os seus alunos. Pois fez muita diferença para mim, não era nada que você precisava – *Meu Deus, eu estudei aquilo lá, mas aquilo lá...* - Tanto é que o professor larga de mão se for alguma coisa que ele ler, que ele vê que não vai conseguir aplicar aquilo em sala de aula, ele simplesmente deixa de lado, porque se não faz sentido nem para você, vai fazer sentido para o seu aluno? Não, né! Mas no pnaic foi ao contrário, e foi surpreendente. Eu acho que os professores que não fizeram devem ter se arrependido amargamente. Eu falo muito bem do pnaic para todos os quatro ventos. Infelizmente eu não fiz ano passado, porque ano passado eu não estava com o BIA, eu tive uns problemas e eu não pude pegar o BIA. Ano passado eu estava com o 4º ano. Mas eu fiquei triste. Fiquei triste de perder, porque eu vi que os materiais estavam riquíssimos e o de matemática veio com encartes completos, prontos para você desenvolver jogos com seus alunos, ele vem com

explicações de tudo que você tem que ensinar nos três níveis do BIA e com coisas concretas, o livro é você fazer. Era só você pegar o livro e aplicar, você não se dava o trabalho nem de pensar no que você precisava fazer, era só você pegar ai e ele explicava detalhe, tem que fazer assim, assim ,assado,você podia pegar e seguir. Muito, muito, muito real mesmo. Muito prático. Foi bem rico, bem rico a contribuição que ele deu para minha formação, assim, eu vou levar para o resto da minha vida, para o resto mesmo da minha formação. E eu tive muita sorte de ser nos dois primeiros anos de alfabetização, 2013 de português e 2014 de matemática Foram os dois primeiros anos que eu estive com alfabetização. E eu acho que os professores que não tiveram essa oportunidade... eu vou ficar triste, porque eles estão perdendo, assim uma formação muito boa. Muito boa assim mesmo. Eu acho que foi a primeira vez que o governo conseguiu acerta, assim... Não sei, né! Porque eu também não sou antiga, mas de todos os curso que eu já, que a gente conversa, os professores antigos, que eram alfabetizadores antigamente falam, o pnaic e o mais rico de todos. Porque esses curso que eram oferecidos antes, para eles não faziam muito sentido não. Mas o pnaic para mim fez muito sentido. É a maior conquista que eu tenho em relação ao meu trabalho com a alfabetização é o pnaic.

7. Em sua opinião, as políticas de formação continuada sobre alfabetização atendem às suas necessidades de professor (a) alfabetizador (a)? Por quê?

No caso do pnaic sim. Se a gente estiver falando de um curso no nível de pnaic, se for um material muito bem produzido, sim. Só que infelizmente, tem muitos lugares por ai que oferecem cursos de formação continuada que é só no papel e no gogo. Só tem balela. É só para poder te dar uma certificação ali por escrito e assinado que você vai apresentar para uma escolha de turma e que para você não te acrescentou em nada. Então, assim, eu acho que, um professor que quer, que realmente se preocupa, ele busca algo que vá realmente acrescentar na sua carreira, mas existem aqueles, infelizmente, que querem só um algo a mais no seu salário, uma pontuação a mais na sua escolha de turma. Mas assim, eu acredito na política de formação continuada porque eu sou experiência viva de que eu passei por uma formação continuada com o pnaic e vi um resultado extremamente positivo para mim. Mas, infelizmente, não é todo mundo que pensa assim. Mas eu acredito sim. Se as políticas fossem sempre tão bem feitas, como foi feito esse curso, eu acho que aos poucos, ia conseguindo atingir até aqueles que não estão nem ai para nada, porque ai todo mundo começaria a ver - *Nossa, olhar, realmente é importante* – A partir do momento em que o professor faz um curso que aquilo faz sentido para ele, que muda uma prática dele ou ensina ele a ter alguma prática,

que foi o meu caso, - *O pnaic não me mudou, ele me ensinou* – Eu acho que começaria sim, a fazer sentido e mais gente teria até vontade de continuar, levar sua carreira sempre se especializando em algo a mais. Tem alguns cursos por ai que não trazem nada de efetivo. É como eu disse, papel e assinatura para poder fazer, contar ali com alguma coisa a mais para sua escolha de turma ou para você ter a mais no seu salário.

A escola providencia algum tipo de formação continuada?

Sim. A gente tem reunião coletiva que eles perguntam para gente se a gente tá com necessidade de se aprofundar em algum tema. Na outra escola que eu estava já teve, aqui também tem. Então, assim, a gente usa esse espaço de coordenação – *Ah, eu estou com dificuldade em trabalhar com meu aluno DI. Estou com dificuldade de trabalhar com meu aluno autista* – Então, assim, é... Ai a escola busca – *Ah vamos tentar arrumar um palestrante, vamos fazer uma reunião, vamos assistir um filme que fale sobre o tema que depois vamos discutir o assunto* – Então é muito rico. Na outra escola que eu estava era bem rico mesmo esse espaço que a escola oferecia e aqui também oferece isso. Eu acho que aqui se o professor virar e falar – *olha estamos precisando* – a escola vai e busca um profissional para poder trazer e fazer uma palestra, trazer uma orientação, alguma coisa que a gente esteja precisando saber mais.

A regional de ensino oferece algum suporte?

Eles oferecem. É... De vez em quando tem uns ciclos de palestras. Aqui em Planaltina eu ainda não sei, porque eu vim remanejada para cá tem pouco tempo, mas na regional de Sobradinho... Na regional daqui também tem. Eles fazem as vezes aquela semana de palestras, oficinas e o professor que quer vai lá e participa. Ontem mesmo teve uma palestra na UnB voltada para professores do segundo período e do primeiro ano. Eu acho que foi oferecida pela UnB em parceria com a Regional de Planaltina, e eles divulgam para a escola e ai as escolas passam para os professores e os professores vão ver as palestras. Aprender um pouco mais, assistir ali para poder ter mais conhecimento. E ai são assuntos variados, tem ciências, tem alfabetização, tem português, matemática, por ai vai.

Em sua opinião a formação continuada é importante?

É muito importante, porque você vai se renovando, você não fica estagnado ali no conhecimento. Você aprende novas formas de ensinar, você aprende novos jeitos, novas técnicas, às vezes tem um estudo ali sobre a utilização de alguma técnica para desenvolver determinado conteúdo com os alunos e você nem tem conhecimento daquilo, e ai você não sabe, não procura saber e aquilo é super legal, tem um efeito muito bom. Mas se você não busca você vai conseguir aprender? Não! Você continua naquela mesmice. Tem professores

que se entregam a essa mesmice, mas a formação continuada é a busca do novo. Não que o que já exista não seja importante, mas se renovar sempre, você sempre levar o melhor o que há de bom para nossos alunos, que é o principal interessado, que o aluno saia daqui alfabetizado, que ele vá para seres finais, para o ensino médio com uma base bem formada.

Você tem alguma consideração final a fazer sobre ser professora iniciante em turma de alfabetização?

Minha consideração final é que... Eu estou em processo de formação (...) Eu aprendo cada dia um pouco mais, cada dia eu descubro um jeito novo de fazer algo de ensinar algo, de explorar algo com meus alunos e que, eu, como professora iniciante, meu desejo é que eu complete os meus 25 anos de carreira, se assim Deus me permitir, com uma bagagem de conhecimento imensa, que eu possa me orgulhar, quando eu olha para trás e me orgulha de ter feito um bom trabalho. Olha para trás ou encontrar um aluno adulto e falar – *Oi professora Najla, tudo bem? Nossa, a senhora me deu aula quando eu era pequenininho e olha eu aqui* – Ver seu aluno lá entrando para uma faculdade, se formando e saber que você fez parte, você contribuiu de uma forma positiva para a vida daquela criança, que você fez a diferença, que você não fez o impossível, mas fez tudo que podia fazer dentro de suas possibilidades e bem feito. É isso que eu penso. Por isso eu quero continuar buscando formação continuada. Eu estou nessa escola que ela é polo em alunos deficientes e é meu primeiro ano aqui, eu entrei agora em fevereiro, eu não tinha experiência nenhuma com alunos surdos, nenhuma, e na minha sala tem 3 alunos D.As, uma tem microcefalia, as outras duas tem implante coclear, uma delas oraliza, a outra não oraliza. Eu não sabia libras, e eu vim no remanejamento sem nem saber que aqui era escola para D.A, na hora em que eu descobrir eu falei – *Ih, danosse! Não sei libras. Como eu vou fazer para dar aula?* – Ai eu cheguei aqui o pessoal falou – *calma, tem professor intérprete* - Então tá bom. Mas no dia a dia em sala de aula o professor intérprete, ela tá me ensinando libras, ai eu tento sempre aprender sinais novos e , graças a Deus, como minhas alunas tem implante elas me escutam, elas compreendem, eu uso libras com elas. Então eu quero continuar, se Deus me permitir, continuar na escola até... E eu fiquei encantada com o trabalho que é feito aqui. Eu quero fazer um curso de libras. Só não fiz ainda esse ano porque eu estou com uma pós para terminar e eu enquanto não terminar essa pós não vou colocar *os carros na frente dos bois* e começar uma coisa sem terminar outra, então primeiro eu tenho que terminar o que eu to fazendo para depois iniciar outro curso. Mas assim, eu quero fazer libras, para continuar dando aula aqui, trabalhando com alunos surdos, porque, nossa, é muito bom é muito gratificante trabalhar com alunos especiais. Eu morria de medo de trabalhar com alunos especiais, mas eu vi que não é esse bicho de 7 cabeças, que não

é essa dificuldade toda e que basta você querer, interagir com eles. Eles são alunos ótimos, eles aprendem do mesmo jeito e cada um aprende de acordo com o que pode aprender. Minha aluna que tem microcefalia ela é aprende da mesma forma, te a adequação curricular que é feita para ela, e assim, é muito gratificante. Então assim, buscar essa formação pra mim, eu acho que eu vou carregar elas para o resto da vida como professora, está sempre buscando ali aprender mais um pouquinho sobre cada uma das dificuldades dos meus alunos que eu pegar para eu conseguir trabalha com eles. Acho que essas as minhas considerações finais como professora alfabetizadora, buscar sempre está aprendendo algo novo.